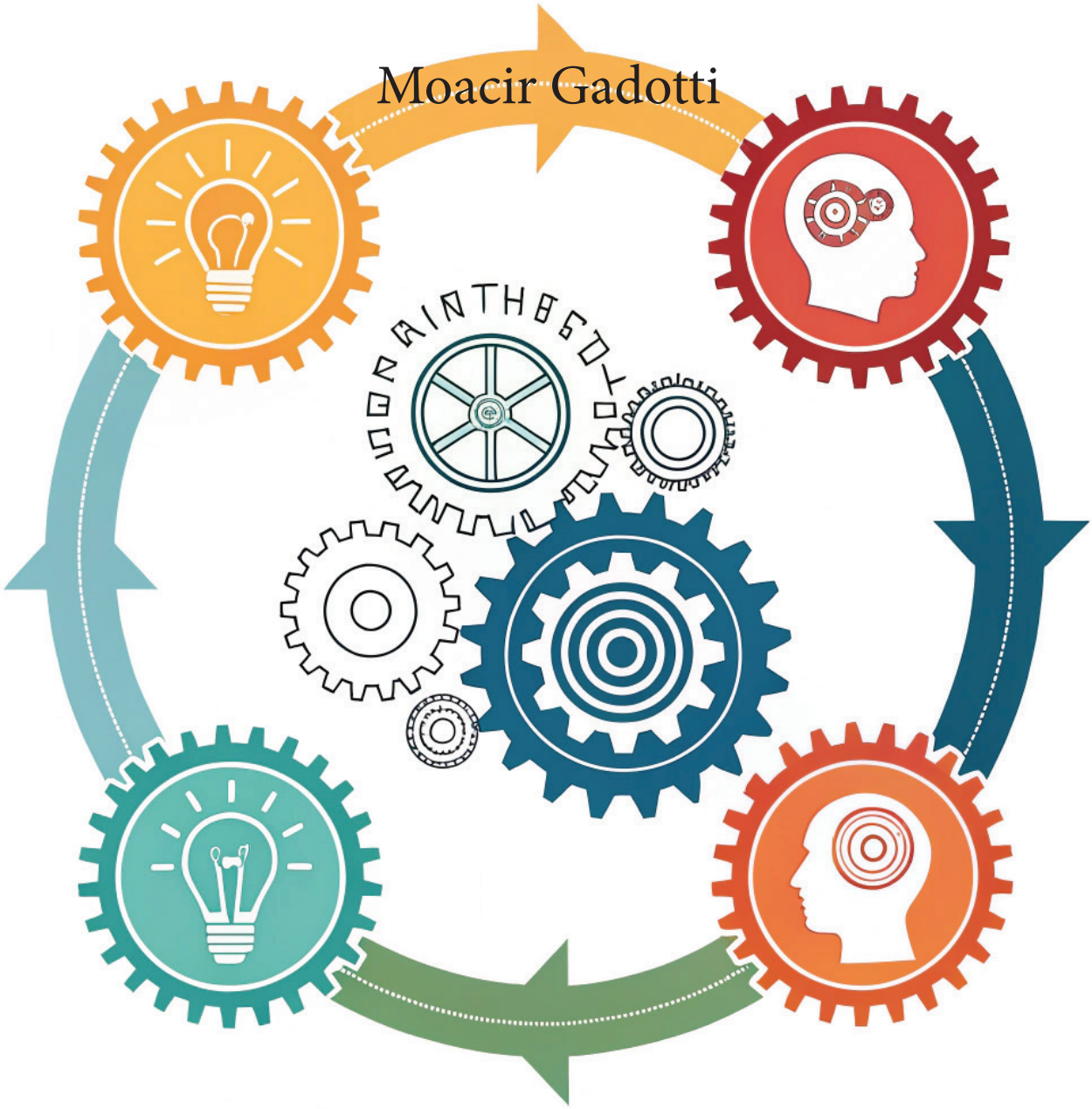
Moacir Gadotti



Pedagogi Praksis

Sebuah Filsafat Dialektis Tentang Pendidikan

JIM & ZAM

Pedagogi Praksis:
Sebuah Filsafat Dialektis Tentang Pendidikan

Moacir Gadotti

JIM & ZAM

Pedagogi Praksis:
Sebuah Filsafat Dialektis Tentang Pendidikan

Judul Asli	:	Pedagogy of Fraxis: A Dialectical Philosophy of Education
Penulis	:	Moacir Gadotti
Pengantar	:	Paulo Preire
Alih Bahasa	:	Udin Juhrodin
Tata Letak	:	Udin Juhrodin
Desain Sampul	:	Jim-Zam
ISBN	:	XXXXX
Edisi Terbit	:	Juli 2025
Penerbit	:	Jim-Zam
Alamat	:	Komplek Perum Griya Sampurna Blok E-136 Desa Sukadana Kecamatan Cimanggung Kabupaten Sumedang Jawa Barat-Indonesia

Hak Cipta @Moacir Gadotti 1996

Disedekahkan Untuk:

Para Pecinta Ilmu dan Pengetahuan

Kata Pengantar

MELAMPAUI PENDIDIKAN HUMANISTIK: SEBUAH DISKUSI DENGAN MOACIR GADOTTI

[PETER L. MCLAREN]

Moacir Gadotti adalah salah satu filsuf pendidikan dan aktivis pendidikan terpenting di Brasil. Ia merupakan Direktur Institut Paulo Freire di Sao Paulo dan kolega dekat Paulo Freire. Profesor Gadotti juga mengajar di Universitas Sao Paulo, dengan spesialisasi Filsafat Pendidikan dan Sejarah Gagasan-Gagasan Pedagogis. Ia pernah menjabat sebagai Kepala Kabinet di bawah Paulo Freire, selama Freire menjabat sebagai Sekretaris Pendidikan Kota Sao Paulo. Profesor Gadotti juga bekerja sebagai koordinator umum MOVA-SP (Gerakan Literasi Kota Sao Paulo). Saat ini, ia adalah direktur regional ICEA (*International Community Education Association*) di Amerika Latin. Ia telah menerbitkan banyak buku, termasuk karya terbarunya, *Reading Paulo Freire: His Life and Work*. Moacir Gadotti adalah salah satu pendidik paling terkenal dan dihormati di Brasil. Ia telah menerbitkan artikel dan buku dalam bahasa Jepang, Prancis, Italia, Spanyol, Inggris, Jerman, dan Swedia.

Meskipun dialog berikut ini diselesaikan melalui korespondensi, dialog ini pertama kali dimulai di Universitas Sao Paulo, Brasil, pada tahun 1994 selama kunjungan yang disponsori oleh Movimento Boneco, sebuah kelompok mahasiswa radikal yang telah membawa saya ke Florianopolis untuk mengajar sebuah mata kuliah di Universitas Santa Catarina. Kemudian, anggota Movimento Boneco mengatur agar saya memberikan kuliah di Porto Alegre, mengunjungi Paulo Freire, dan menyampaikan beberapa kuliah di Sao Paulo. Selama waktu itu, saya senang bisa kembali berada dalam kebersamaan yang luar biasa dengan Moacir Gadotti, yang sebelumnya pernah saya temui di Portugal dan Malaysia. Saya sangat ingin berdiskusi dengan Profesor Gadotti tentang buku barunya, yang terjemahannya baru saja saya baca dengan penuh minat. Dalam buku ini, Profesor Gadotti mengembangkan sebuah proposal pendidikan yang sangat inovatif, yang porosnya mencakup pelatihan kritis bagi para pendidik dan pembangunan sekolah umum kerakyatan atau sekolah warga dalam perspektif pendidikan integratif-dialektis. Yang secara khusus signifikan dari

buku Gadotti adalah erudisinya yang luar biasa sehubungan dengan analisis-analisis filosofis serta keprihatinan teoretis-sosial dan konkret. Bagi para pendidik di Amerika Utara yang sebagian besar tidak akrab dengan tulisan-tulisan Marx, Hegel, Feuerbach, Lefebvre, Gramsci, Dewey, Marcuse, Poulantzas, dan para pemikir penting lainnya, buku Gadotti akan berfungsi sebagai pengantar yang sangat diperlukan untuk tradisi pendidikan kritis.

Salah satu masalah dalam bekerja di fakultas-fakultas pendidikan di seluruh Amerika Utara adalah bahwa calon guru dan mahasiswa pascasarjana—bukan karena kesalahan mereka sendiri—jarang sekali diberikan mata kuliah yang membahas sejarah pemikiran dialektis, pendekatan neo-Marxis terhadap perubahan sosial dan pendidikan, serta tradisi kritis dalam teori sosial. Untungnya, kita menemukan dalam tulisan-tulisan Gadotti sebuah tantangan penting terhadap isi program pascasarjana kita saat ini di bidang pendidikan. Karya Gadotti tidak mengklaim telah memecahkan masalah-masalah reformasi pendidikan atau sosial dalam konteks Brasil atau di tempat lain, dan itu adalah bagian dari kekuatan dialektisnya. Meskipun Gadotti menawarkan kepada kita sebuah praksis tanpa jaminan, ia juga menawarkan kita sebuah tantangan mendalam untuk memikirkan kembali problematika Marxis di persimpangan postmodernis kita saat ini. Pemikiran ulang semacam itu akan terbukti menyegarkan kembali perjuangan-perjuangan pembebasan saat ini di Amerika Utara, terutama dalam pengingatnya bahwa kita tidak hanya harus menjadi agen perubahan yang sadar secara kritis, tetapi kita juga harus mampu berorganisasi secara kolektif agar dapat mentransformasi lembaga-lembaga pendidikan publik kita secara organik. Percakapan berikut ini menyentuh beberapa tema dan isu yang dieksplorasi oleh Gadotti di seluruh halaman buku ini.

McLaren : Saya mendapati karya Anda sangat menyegarkan dan menggugah. Karya ini memiliki banyak hal untuk disampaikan kepada para pendidik di Amerika Utara, dan khususnya para pendidik di Amerika Serikat. Saya senang bahwa karya Anda sekarang lebih sering muncul dalam bahasa Inggris. Proyek-proyek Anda saat ini sangat penting, khususnya *Pedagogi Praksis* Anda. Mengapa *Pedagogi Praksis*? Bukankah lebih baik menyebut pedagogi Anda sebagai "Pedagogi Dialog," mengikuti tradisi pedagogi Paulo Freire?

Gadotti : Itu benar. Semuanya berawal dari pedagogi dialog. Mari kita mulai dengan diskusi tentang dialog dan kemudian akan menjadi jelas mengapa saya memilih untuk menyebut pedagogi saya sebagai pedagogi praksis. Dialog adalah sebuah praktik setua pendidikan itu sendiri. Namun, dialog baru mulai memiliki arti penting yang lebih besar sebagai gagasan sentral dalam pendidikan dengan gerakan "sekolah baru" [progresivisme] menjelang akhir abad yang lalu. Para teoretikus di balik gerakan ini mengambil posisi anti-otoritarian, menentang sekolah tradisional yang didukung oleh konsepsi pendidikan yang berpusat pada otoritas guru. Apa yang

disebut "kaum sekolah baru" berusaha menemukan hubungan yang lebih demokratis di dalam sekolah yang bebas, kreatif, dan spontan di mana tidak ada ketakutan akan kebebasan. Perkembangan sekolah umum dan ilmu-ilmu pendidikan—terutama psikologi dan sosiologi—membawa pemahaman baru tentang anak, dan tentang hubungan antara pendidikan dan masyarakat. Perkembangan dialog ini memberikan kontribusi yang sangat besar terhadap penyebaran teori-teori tersebut.

McLaren : Dapatkah Anda berbagi beberapa tema utama dari *Pedagogi Praksis* Anda dalam hal cara ia mengkritik sekaligus memperluas pedagogi dialog?

Gadotti : Kita dapat melihat dua tema atau aliran utama dalam pedagogi dialog: aliran liberal, yang didasarkan pada perkembangan ilmu-ilmu pendidikan dan pada prinsip-prinsip demokrasi liberal, dan aliran religius, yang datang melalui filsafat humanistik Judeo-Kristen dan eksistensialisme. Hingga kini, gagasan dialog telah dipahami sebagai hubungan istimewa antara dua orang, seperti yang dipahami oleh Sokrates, sebuah hubungan yang bersifat timbal balik dan dengan kesetaraan kondisi. Namun, ini adalah sebuah konsepsi dialog yang aristokratis. Dengan demikian, ia akan sangat bertentangan dengan kondisi-kondisi konkret dari praksis pedagogis yang tertanam dalam ketidaksetaraan sosial dengan segala macam hambatan yang menghalangi ideal dialogis. Sejak tahun 1960-an, kondisi-kondisi sosial baru memungkinkan konsep dialog mengambil bentuk baru. Ia menjadi faktor politik dalam hubungan-hubungan pendidikan.

McLaren : Dan sekarang kita sampai pada gagasan pedagogis Paulo Freire.

Gadotti : Ya. Bagi Paulo Freire, dialog bukan hanya perjumpaan dua subjek yang mencari makna dari berbagai hal—pengetahuan—tetapi sebuah perjumpaan yang berlangsung dalam praksis—dalam aksi dan refleksi—dalam keterlibatan politis, dalam ikrar untuk transformasi sosial. Sebuah dialog yang tidak mengarah pada tindakan transformatif adalah verbalisme murni. Dialog memiliki konotasi politik yang jelas. Freire melampaui visi dialogis yang agak mistis dan naif dari Martin Buber, dan dari konsepsi metafisis Georges Gusdorf. Bagi Freire, fokus dialog secara dominan bersifat sosial, sementara pada Buber, pada dasarnya bersifat individual. Bagi Gusdorf, dialog dilihat sebagai hubungan istimewa antara pendidik dan murid, yang bertemu sebagai guru dan murid, dan yang, dengan menyaksikan kebenaran di antara mereka sendiri, mengakui diri mereka sebagai manusia. Paulo Freire juga menjaga jarak dari Carl Rogers. Visi eksistensialis dan terapeutik dari Rogers menunjukkan laki-laki dan perempuan menghadapi permusuhan dunia sendirian. Tujuan awal dari pedagogi dialog adalah untuk membangun hubungan persahabatan antara guru dan murid di tempat kerja. Sekarang berbeda. Tujuan dialog

adalah untuk mempengaruhi secara langsung hubungan-hubungan sosial. Pedagogi yang menentukan nasib sendiri bertujuan untuk mempersiapkan penentuan nasib sendiri secara sosial.

McLaren : Ini sangat penting, Moacir. Saya selalu melihat konsepsi dialog Freire seperti ini, dan selalu mengaitkannya dengan etika imajinasi dialektis Freire. Menarik untuk membandingkan pandangan Freire tentang dialog dengan pandangan Emmanuel Levinas atau Mikhail Bakhtin. Dengan kata lain, dialog perlu dilihat sebagai sesuatu yang praksiologis dan bukan sebagai pertukaran linguistik/intersubjektif yang setara. Apa saja determinasi dan overdeterminasi yang melingkupi logika signifikasi? Kita perlu mengajukan pertanyaan-pertanyaan semacam itu. Dialog selalu terikat secara dialektis. Ia selalu berhubungan secara dialektis dengan relasi-relasi sosial, politik, kultural, dan gender. Katakan padaku, Moacir, apa saja kritik terhadap pedagogi dialog?

Gadotti : Kritik pertama terhadap pedagogi dialog datang dari kaum positivis, terutama para ekonom pendidikan, yang berpendapat bahwa pedagogi ini terlalu diresapi oleh konsep-konsep humanistik, tidak cukup ilmiah, dan tidak dapat memenuhi tuntutan birokrasi pendidikan. Pedagogi dialog tidak mempedulikan pertanyaan-pertanyaan seperti supervisi atau norma-norma dan kontrol efisiensi sistem pendidikan. Bahkan, ia tidak akan mampu mengukur efisiensi dialog di dalam kelas. Namun, inilah salah satu poin utamanya! Kritik terhadap pedagogi dialog juga dibuat dari dalam ketika ia menganalisis praktiknya sendiri, dan secara bertahap memperbarui dirinya sendiri saat berhadapan dengan batas-batasnya sendiri, menjadi lebih dialektis daripada dialogis. Ini adalah sebuah gerakan pembaruan diri yang lambat, yang merupakan hasil dari keterlibatan praktis dan bukan hanya dari latihan-latihan mental semata.

McLaren : Betapa akrabnya kritik-kritik ini bagi saya! Ini adalah jenis kritik yang sama yang ditujukan pada karya saya sendiri, dan karya para pemikir kritis lainnya. Ketika kita mengembangkan pedagogi kita dari sebuah konsepsi tentang sosialitas bahasa; ketika kita mendasarkan pedagogi kita pada sebuah dialogika yang dimaksudkan untuk bekerja menuju pembebasan orang-orang yang tertindas dan terpinggirkan secara sosial, kultural, dan ekonomi; ketika kita mendasarkan pedagogi kita bukan pada politik sentrisme, konsensus, maupun harmoni, tetapi pada suara-suara majemuk dari sebuah dialogika oposisional, ketika kita menempatkan komunikasi di dalam sebuah arena perjuangan ras, kelas, dan gender—maka tampaknya para kritikus kita mulai bergerak dengan kekuatan penuh untuk mengecam kita sebagai tidak ilmiah, sebagai bias politik, sebagai mengambil suatu bentuk otoritas semantik dan sosial yang harus dikutuk demi sebuah

pendekatan objektif terhadap pedagogi. Ya, semua ini terdengar sangat akrab. Bagaimana kita bisa memahami dialog dalam pendidikan hari ini?

Gadotti : Inilah pertanyaan yang saya ajukan pada diri saya sendiri pada tahun 1985 ketika saya memutuskan untuk membaca ulang secara kritis buku pertama saya, *Teaching Communication*, yang diterbitkan untuk pertama kalinya pada tahun 1975 dengan prakata yang sangat baik dari Georges Gusdorf. Ini adalah ketiga kalinya saya menanyakan pertanyaan ini secara sistematis. Pertama, saya telah melakukannya dengan prakata saya untuk buku Paulo Freire *Education and Change*, yang diterbitkan pada tahun 1979, dan pada tahun berikutnya, dengan penerbitan buku kedua saya, *Education and Power*. Ketika menulis prakata untuk Paulo Freire, saya berusaha menunjukkan ketidakcukupan sebuah konsepsi dialog yang hanya didasarkan pada kesatuan dan timbal balik. Saya mencoba memberikan interpretasi dialektis pada dialog, dengan kata lain, memahaminya pada saat yang sama sebagai sebuah kesatuan dan sebuah oposisi. Dalam prakata ini, saya menunjukkan bahwa, dalam masyarakat yang ditandai oleh antagonisme, dialog hanya bisa mewakili sebuah utopia romantis ketika ia datang dari pihak yang tertindas, atau bisa menjadi bagian dari jebakan licik ketika menjadi bagian dari pihak penindas. Dialog dapat terjadi di dalam sekolah, di dalam kelas, atau dalam kelompok-kelompok kecil, tetapi tidak dalam masyarakat global.

McLaren : Saya setuju dengan Anda. Dialog terlalu sering dianggap terjadi dalam lingkaran pembicara yang mempesona. Bahasa bukan hanya cerminan transparan dari yang sosial, melainkan membiaskan yang sosial. Karena bahasa merupakan dasar dari dialog, ia harus selalu dilihat sebagai diinformasikan oleh berbagai kepentingan. Namun, bagi banyak kritikus kita, kita harus terus berbicara sampai makna distabilkan dan dibersihkan secara terpusat dari semua disonansi. Kita seharusnya, dalam pandangan mereka, bergabung dalam percakapan universal di mana, selama kita menghindari melihat konteks-konteks ekstralinguistik dari dialog yang terhubung dengan logika kultural imperialisme—semua kontradiksi akan diselesaikan dan kita semua akan secara ajaib diubah menjadi orang Amerika! Apakah dengan demikian Anda bermaksud untuk mengutuk semua dialog, atau membatasi bentuk-bentuk yang dapat diambilnya di sekolah?

Gadotti : Tidak. Dengan ini, saya tidak bermaksud untuk mengecualikan semua dialog. Namun, dialog tidak dapat mengecualikan konflik agar tidak dianggap sebagai dialog yang naif. Orang-orang bertindak secara dialektis. Apa yang memberikan kekuatan pada dialog antara kaum tertindas adalah daya tawarnya ketika berhadapan dengan penindas. Perkembangan konflik dengan penindaslah yang mempertahankan kohesi hubungan antara kaum

tertindas dan penindas. Dimensi dialog-konflik dan kontradiktif dari tindakan edukatif ini telah luput dari perhatian para perintis pedagogi dialog. Dalam pengajaran, visi dialog yang semata-mata tunggal akan membuat perbedaan-perbedaan esensial antara murid dan guru menghilang. Ketika perbedaan-perbedaan ini tidak dianggap sebagai sebuah kesatuan dalam oposisi, ini dapat mengakibatkan hilangnya minat dan frustrasi di pihak guru yang mengharapkan kondisi-kondisi yang mendukung untuk sebuah hubungan yang bersahabat, dan, sebaliknya, menemukan sebuah realitas yang tidak bersahabat. Hasilnya bisa sebaliknya—kembalinya ke sekolah yang otoriter. Menghadapi kegagalan dialog, guru kembali menggunakan otoritasnya. Konflik juga ada dalam hubungan-hubungan pedagogis. Ini tidak membatalkan dialog, melainkan merupakan bagian tak terpisahkan darinya. Oleh karena itu, konflik harus dihadapi dan diolah.

McLaren : Tampaknya bagi saya bahwa salah satu tujuan dialog adalah untuk mendestabilisasi dan menggoyahkan logika operatif dialog sebagai penciptaan kesamaan, sebagai penghalusan konflik, dan sebagai penyamaran keharusan paradoks dalam setiap tindakan pengucapan, penyamaran fakta bahwa tanda adalah lokus dari berbagai konflik yang mengganggu kohesivitas tunggal dari komunitas tanda. Dialog menjadi eksploitatif ketika penindas menjadi narator mahatahu dari kehidupan orang lain, dan ketika penindas mencoba untuk merebut kepemilikan atas tanda dengan menciptakan dan memonopoli konteks dan keadaan di mana dialog berlangsung. Dapatkah Anda menunjukkan kontribusi dari pedagogi dialog terhadap pemikiran pendidikan kontemporer?

Gadotti : Nah, ketika pedagogi dialog mengajukan pertanyaan tentang demokratisasi hubungan sekolah, banyak jalur baru yang diikuti. Pedagogi dialog berkontribusi pada demokratisasi pengajaran ketika mempertimbangkan hubungan demokratis antara guru dan murid serta hubungan demokratis di dalam sekolah itu sendiri; ia menelanjangi hubungan otoriter di sekolah. Pedagogi ini mampu menunjukkan hubungan-hubungan institusional, birokratis, dan otoriter, yaitu antidialog, yang mendominasi dalam setiap masyarakat yang terbentuk dari kelas-kelas. Pedagogi dialog, yang koheren dengan prinsipnya, telah berubah seiring dengan praktiknya sendiri. Akar-akar humanistik dan filosofis awalnya berkembang ketika dihubungkan dengan ekonomi dan politik, keduanya merupakan instrumen yang diperlukan untuk pemahaman pertanyaan-pertanyaan baru yang diajukan, seperti manajemen sekolah dan partisipasi dalam pemerintahan sekolah.

McLaren : Paulo Freire juga menekankan karakteristik yang memproblematisasi dari dialog dan hubungan kerja pendidikan dengan transformasi masyarakat.

Gadotti : Tentu saja. Sangatlah absah untuk menganggap karya pedagogis Paulo Freire sebagai manifestasi khusus dari pemikiran dialektis. Paulo Freire

menangkap nuansa historis dan politis dari pengetahuan dan teori pendidikan ini, peran kritis dan revolusioner ini, yang oleh Marx, dalam kata penutup edisi kedua *Capital*, diatribusikan pada teori.

McLaren : Bagaimana *Pedagogi Praksis* menganalisis pertanyaan-pertanyaan ini?

Gadotti : Pertama-tama, *Pedagogi Praksis* bukanlah sebuah buku spekulasi tentang pendidikan. Ia adalah sebuah perwujudan, hasil dari sebuah praktik yang telah dijalani. Ia adalah hasil dari keterlibatan yang intens dalam masalah-masalah pendidikan di negara saya dan negara-negara lain. Ia juga merupakan bagian dari sebuah jejak langkah pedagogis-politis, yang disuburkan oleh keyakinan-keyakinan tertentu dan oleh sebuah etika yang jelas penuh harapan—yaitu, kegembiraan menjadi bagian dari sebuah generasi pendidik yang mencari jalan-jalan baru dan yang mencoba membukanya dalam diskusi, dan yang tidak mengambil jalan yang mudah.

McLaren : Salah satu diskusi pendidikan yang mendesak saat ini berpusat pada hubungan antara kompetensi teknis dan komitmen politis dari pendidik. Apakah isu ini penting dalam karya Anda?

Gadotti : Buku saya lahir dari diskusi-diskusi seperti ini. Saya berusaha untuk tidak hanya terpaku pada perdebatan praktis yang murni dan sederhana, tetapi lebih kepada mencari sebuah teori yang mampu menjelaskan, alasan-alasan untuk diajukan, yang dapat, di atas segalanya, memberi saya keberanian yang diperlukan untuk menyukai profesi yang telah saya pilih, untuk mencintainya, sehingga profesi itu dapat menyuburkan saya dengan harapan bahwa, terlepas dari segalanya, ia dapat berkontribusi untuk membangun dunia yang lebih baik. Saya ulangi bahwa ini bukanlah sebuah metateori, juga bukan spekulasi tentang fenomena pendidikan. Ini adalah sebuah buku tentang tema-tema yang telah dihayati dan didiskusikan dengan sejumlah besar pendidik. Pedagogi yang sekarang saya sebut sebagai "pedagogi konflik"—dan yang semakin sering saya sebut sebagai "pedagogi praksis"—mencerminkan praktik pendidikan saya saat ini.

McLaren : Apakah Anda berpikir bahwa gagasan-gagasan Marx dapat menginspirasi sebuah pedagogi, bahkan setelah runtuhnya Tembok Berlin?

Gadotti : Pedagogi praksis bukanlah sebuah pedagogi yang diciptakan dari ketiadaan. Ia sudah memiliki sejarah. Ia diilhami oleh dialektika. Karena itu, tidak perlu kembali ke sumber-sumber pemikiran dialektis, khususnya Marxisme. Namun, saya telah mencoba melakukan pembacaan non-positivistik terhadap Marx. Pembacaan strukturalis-positivistik terhadap Marx mencirikan Marx sebagai seorang pendidik kerakyatan, dan sebagai seorang pemikir revolusioner dan militan. Sebaliknya, pembacaan pedagogis dan kritis mencari sosok pendidik politis dalam dirinya, dengan sebuah etika yang didasarkan pada kesetaraan antarmanusia.

Pembacaan ini melihat pada ketegasan dalam berbahasa, sebuah gairah, dan sebuah Utopia. Saya tidak berusaha untuk menemukan jawaban atas semua masalah kontemporer dalam Marx atau, di sisi lain, untuk menolak kontribusinya secara total. Apa yang saya coba lakukan adalah memahaminya secara historis dan kritis. Hanya dengan cara inilah ia dapat memiliki validitas bagi para pendidik saat ini.

McLaren : Saya setuju dengan Anda bahwa sebuah pedagogi praksis harus melibatkan Marx secara mendasar. Ia harus terus melibatkan Marx dan menemukannya kembali untuk zaman baru yang kini kita hadapi bersama sebagai agen, sebagai pendidik, dan sebagai pekerja budaya. Sekarang, saya kembali ke pertanyaan pertama saya. Mengapa Anda memberi buku ini judul *Pedagogi Praksis*?

Gadotti : Sejak tahun 1978, saya telah diidentifikasi dengan pedagogi konflik, sebuah ekspresi yang saya ciptakan sendiri pada tahun yang sama, merujuk pada sebuah pedagogi yang diilhami oleh Marxisme. Konflik adalah sebuah kategori yang terus saya klaim sebagai esensial bagi semua pedagogi. Peran pendidik adalah mendidik. Mendidik mengandaikan sebuah transformasi, dan tidak ada jenis transformasi yang damai. Selalu ada konflik dan pemutusan dengan sesuatu, dengan, misalnya, prasangka, kebiasaan, jenis-jenis perilaku, dan sejenisnya. Dalam buku ini, saya sering merujuk pada pedagogi konflik. Ia terus menjadi pedagogi saya, pedagogi yang saya coba praktikkan, meskipun saya mengakui kesulitannya. Kita tidak selalu bersedia untuk menghadapi konflik. Kita tidak selalu bersedia untuk menanggung beban keterlibatan diri dengan risiko-risiko yang menyertai keikutsertaan kita. Namun, hanya dengan mengambil risiko inilah kita bisa menjadi pendidik. Pendidik adalah dia yang tidak tetap acuh tak acuh dan netral ketika dihadapkan dengan realitas. Dia mencoba untuk campur tangan dan belajar bersama dengan realitas yang berubah. Jadi, konflik berada di jantung semua pedagogi.

McLaren : Mengapa tidak memberi buku Anda judul *Pedagogi Praktik* atau *Pedagogi Konflik*? Mengapa Anda bersikeras memberinya judul *Pedagogi Praksis*?

Gadotti : Baiklah, saya mendiskusikan masalah judul ini dengan kolega saya di Institut Paulo Freire, Dr. Carlos Alberto Torres, profesor di *Graduate School of Education and Information Studies* di UCLA, untuk tetap mempertahankan judul *Pedagogi Praksis*, bukan *praktik*. Dia setuju. Gagasan "praksis" dalam filsafat Barat tradisional secara analitis lebih kompleks daripada gagasan praktik atau konflik itu sendiri. Memang, ia lebih menarik bagi mereka yang ingin mempertimbangkan hubungan antara teori dan praktik sebagai sesuatu yang terpadu dalam gagasan praksis, sebuah konsep dialektis.

McLaren: Tidakkah pedagogi praksis dapat disalahartikan sebagai pedagogi aksi, seperti yang diusung oleh gerakan *New School*?

Gadotti : Ya. Faktanya, *Praxis* dalam bahasa Yunani secara harfiah berarti aksi. Dengan demikian, ia dapat dianggap sebagai versi baru dari pedagogi pragmatis yang memahami praksis sebagai praktik yang semata-mata utilitarian, dan mereduksi yang benar menjadi yang berguna. Namun, saat ini—dan bertentangan dengan *New School*—pedagogi praksis membangkitkan tradisi radikal dalam pendidikan. Dalam tradisi ini, praksis berarti tindakan transformatif. Jenis pendidikan yang meniru model, yang ingin mereproduksi model, tidak berhenti menjadi praksis, tetapi terbatas pada praksis yang reiteratif, imitatif, dan terbirokratisasi. Sangat berbeda dari ini, praksis yang mentransformasi pada hakikatnya bersifat kreatif, berani, kritis, dan refleksif. Pedagogi praksis bermaksud menjadi sebuah pedagogi untuk mentransformasi pendidikan. Ia berasal dari cabang antropologi yang menganggap manusia sebagai makhluk kreatif, subjek sejarah, yang ditransformasi seiring mereka mentransformasi dunia.

McLaren : Beberapa orang mungkin berpikir bahwa ini adalah pedagogi untuk orang dewasa.

Gadotti : Mungkin, tetapi, sebaliknya, ini adalah sebuah pedagogi yang bermaksud untuk mempertimbangkan transformasi yang dialami oleh anak-anak dan remaja selama masa sekolah mereka. Ini adalah sebuah pedagogi yang juga sesuai untuk usia ini, yang penuh dengan konflik, dan yang, karena itu, merupakan usia transformasi yang menakjubkan. Seperti yang telah ditunjukkan oleh pendidik Amerika Utara Matthew Lipman, tidak ada usia yang pasti untuk berfilsafat dan berpikir kritis. Mengembangkan sejak usia dini kemampuan untuk berpikir kritis dan mandiri, dan mengembangkan kemampuan sendiri untuk membuat keputusan adalah peran mendasar dari pendidikan untuk kewarganegaraan.

`

Kata Pengantar

DIALEKTIKA, KONFLIK, DAN DIALOG

[CARLOS ALBERTO TORRES]

Pedagogi Praksis adalah sebuah buku tentang dan dari sebuah filsafat pendidikan kritis. Namun, yang terpenting, ia adalah sebuah buku tentang manusia, tindakan mereka, dan kesadaran mereka. Ia adalah sebuah buku tentang pendidikan dalam pengertian istilah yang lebih ketat seperti yang dikemukakan oleh Dewey.[1]

Gadotti memulai dengan premis bahwa sejarah manusia adalah produk dari perjuangan perempuan dan laki-laki melawan ketidaksetaraan. Perjuangan ini disajikan dalam buku ini dalam kerangka dialektika pertentangan dan pedagogi kesadaran. Sebuah pedagogi praksis tidak lain adalah sebuah pedagogi kesadaran.

Dialektika dalam buku ini dipahami baik sebagai sebuah metode untuk penyelidikan intelektual, maupun sebagai tekstur dan dinamika yang mendasari realitas manusia, budaya, dan masyarakat yang terus berkembang. Bagi Gadotti—yang dipengaruhi oleh *weltanschauung* Hegelian-Marxis—perkembangan dialektis dimulai dengan asumsi bahwa realitas berevolusi dari kontradiksi-kontradiksi antara kekuatan-kekuatan yang antagonistik dan non-antagonistik. Selalu ada dialektika pertentangan yang menjadi dinamika transformasi realitas. Budaya selalu merupakan hasil dari akumulasi sistematis dari tindakan dan reaksi manusia. Oleh karena itu, sebagai sebuah artefak peradaban, budaya—dan, secara implisit, praksis manusia—selalu terjerat dengan premis-premis moral, etis, spiritual, dan material—dan, harus saya tambahkan—dilema-dilema yang mendasari, tetapi juga dihasilkan dari, (r) evolusi konfliktual dari setiap realitas manusia atau budaya. Realitas, secara sederhana, dibentuk melalui dan merupakan hasil dari perjuangan-perjuangan historis.

Premis-premis Hegelian tentang "pemutusan, perkembangan historis, dan kontradiksi"[2] merupakan bagian tak terpisahkan dari setiap pemikiran dialektis

1 John Dewey, *The Public and Its Problems*. Athens, Ohio: The Swablow Press, 1954.

2 Douglass Kellner, *Critical Theory, Marxism and Modernity*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1989. 10.

tentang transformasi sosial. Namun, filsafat praksis Marxis, khususnya setelah kontribusi Antonio Gramsci,[1] memandang realitas sebagai sebuah proses yang berevolusi dengan sendirinya yang membentuk, dan dibentuk oleh, manusia. Dialektika realitas, baik dalam basis material maupun spiritual-sosialnya, merupakan premis, tetapi juga bahan utama dari praksis manusia. Tidak mengherankan, dari pendekatan dialektis, sebuah pertanyaan sentral adalah pendidikan para pendidik, yang diartikulasikan dengan sangat baik oleh Marx dalam Tesis Kedua Belas tentang Feuerbach.

Pendekatan dialektis, untuk beberapa waktu, cukup bertentangan dengan tren-tren terkini di dunia akademis. Hal ini tidak mengherankan karena Marx, yang juga seorang filsuf, sangat bertentangan dengan premis-premis filosofis pada zamannya. Demikian pula, banyak filsuf Marxis yang telah meninjau kembali materialisme dialektis Marx pada abad kedua puluh, dari Karl Kautsky hingga Vladimir Lenin, dan Mao Tse-tung; hingga hegelianisme Marxis dari filsuf Vietnam Tran-Duc-Tao; hingga filsuf ensiklopedis Hungaria, Georg Lukacs, atau filsuf Jerman, Karl Korsch; hingga filsuf Italia, Antonio Gramsci; hingga filsuf Prancis, Louis Althusser; atau hingga para pendiri teori kritis dan Mazhab Frankfurt, yang paling menonjol di antaranya Herbert Marcuse—dan sampai batas tertentu Claus Offe dan Jurgen Habermas di antara para sarjana kontemporer. Semua telah menjadi perintis yang hidup dalam senja yang tidak nyaman karena menantang injil filosofis lama sambil dengan lalai mempertaruhkan nasib sebagai nabi dari sebuah pesan filosofis baru yang belum terpetakan.

Dialektika memang merupakan sebuah persepsi filosofis yang bertentangan dengan kemapanan filosofis. Dengan mencatat pengenalan filsafat Marxis di lingkungan akademis di Amerika Serikat, Wartofsky berpendapat, "Filsafat itu sendiri sebagian besar bersifat analitis dan linguistik dalam fokusnya, dan formalistis dalam karakternya. Ia terkenal karena ketegasannya, karena perhatian yang cermat pada detail dan kejelasan dalam logika argumen—tentu saja merupakan keutamaan. Tetapi ia juga terkenal ahistoris, asosial, dan apraktis. Sejauh ia bersifat normatif, norma-normanya lebih bersifat metodologis daripada substantif. Artinya, norma-norma tersebut menyangkut cara yang benar untuk melanjutkan argumen atau dalam konstruksi teori, daripada norma-norma mengenai apa yang benar atau salah dalam isi atau dalam praktik. Faktanya, pertanyaan-pertanyaan substantif semacam itu secara eksplisit dikesampingkan sebagai berada di luar filsafat, sebagai 'pertanyaan eksternal.' Dalam kancah filosofis ini, Marxisme hampir tidak dapat dianggap sebagai subjek yang layak untuk studi filosofis."[2]

Deskripsi ini telah sedikit berubah dalam beberapa tahun terakhir, bukan sebagai hasil dari pengenalan Marxisme secara tegas sebagai sebuah alternatif,

1 Raymond A. Morrow and Carlos A. Torres, *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. Albany, N.Y.: SUNY Press, 1995. 249-281.

2 Marx W. Wartofsky, "Marx among the Philosophers," dalam B. Oilman dan E. Vernoff, *The Left Academy, Marxist Scholarship on American Campuses*. New York: McGraw-Hill, 1982. 117.

tetapi dengan pengenalan, meskipun terbatas, dari filsafat-filsafat pascastrukturalis di Departemen-Departemen Filsafat, termasuk postmodernisme, feminisme, dan dekonstruktivisme. Dekonstruksionisme dan postmodernisme, dengan sendirinya, telah muncul sebagai jawara kritik terhadap Marxisme sebagai dialektika pencerahan. Namun, saya curiga bahwa perubahan dalam satu dekade terakhir atau lebih dalam filsafat pendidikan di Amerika Serikat, yang bergerak ke arah yang lebih ekumenis dan kurang analitis, belum diikuti di departemen-departemen filsafat standar. Dalam ranah filsafat pendidikan, juga tidak jelas arah baru apa—jika ada—yang muncul. Dengan kekosongan satu generasi penuh filsuf pendidikan yang tidak dipekerjakan di Amerika Serikat antara pertengahan tahun 1970-an hingga pertengahan tahun 1980-an, sulit untuk mengetahui siapa di antara generasi muda profesor dan/atau profesor madya senior filsafat pendidikan yang akan menghasilkan terobosan-terobosan baru. *Pedagogi Praksis* mungkin akan mengajukan tantangan-tantangan lama kepada para filsuf pendidikan baru.

Namun, Gadotti tidak hanya berusaha untuk memperluas tradisi Hegelian-Marxis, tetapi untuk menemukannya kembali. Karena tidak pernah memiliki fase "postmodernis" dalam analisis filosofisnya—dan, yang lebih penting, menulis dari realitas kontradiktif tanah airnya, Brasil—Gadotti mengikuti jejak para filsuf pendidikan seperti John Dewey, Paulo Freire, atau Maxine Green yang tanpa lelah berpendapat bahwa cara terbaik untuk menghormati pencapaian sebuah tradisi bukanlah dengan mengkanonisasikannya tetapi dengan menemukannya kembali. Konsepsi dialektis tentang pendidikan yang dipaparkan Gadotti dengan keahlian dan imajinasi menjadi panggung bagi apa yang disebut Gadotti, "sebuah pendidikan untuk masa depan."

Menulis dari Brasil, Gadotti mengingatkan kita pada banyak fakta "tidak nyaman" yang lebih sering dikaburkan daripada disorot oleh mode postmodernisme yang berlalu begitu saja. Izinkan saya menyebutkan dua premis analitis yang masih membayangi di latar belakang perdebatan kontemporer. Gadotti akan berpendapat bahwa pertama, kelas-kelas sosial masih ada dan ketidaksetaraan kelas semakin meningkat; dan kedua, proses kerja masih merupakan prinsip antropologis dasar dari apa yang oleh para filsuf Eksistensialis disebut "eksistensi" di dunia. Mari kita bahas kedua tema ini dalam urutan terbalik.

Proses kerja tidak dapat dipisahkan dari Eksistensi, bahkan ketika kerja mungkin telah menjadi, di beberapa wilayah planet ini, sebuah proses kerja tanpa pekerjaan. [1] Eksistensi tampaknya, sampai batas tertentu, bertentangan dengan esensi. Secara etimologis, *eksist* berarti "berada di luar," muncul, melampaui proyeksi ke luar dari keberadaan dalam ruang dan waktu. Kierkegaard membahas konsep Hegelian tentang mediasi atau sintesis dari hal-hal yang berlawanan dan menegaskan eksistensi sebagai sebuah imediator yang mengecualikan sintesis—misalnya—kesatuan dari hal-hal

1 Stanley Aronowitz and William DiFazio. *The Jobless Future: Sci-Tech and the Dogma of Work*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

yang berlawanan—sehingga membantah "sistem" sebagai sebuah visi yang harmonis dan mengintegrasikan dari kejadian faktual.

Leitmotiv dari semangat Kierkegaard adalah kegelisahan, nada vital dari eksistensi. Eksistensialisme, sebagai sebuah aliran filosofis, tidak dapat dibatasi atau didefinisikan dengan mudah, apalagi diselesaikan dalam beberapa halaman. Para eksponen dasarnya—seperti Kierkegaard, Heidegger, Marcel, Jaspers, Mounier, Sartre, atau Merleau-Ponty, di antara yang paling signifikan—telah berpolemik di antara mereka sendiri, dan seseorang sering kali dapat kehilangan jejak benang merah yang menyatukan gerakan yang dikenal sebagai "eksistensialisme" ini. Namun, gagasan tentang kegelisahan ini adalah semacam fondasi.

Ketika Heidegger sekali lagi mengambil tema Kierkegaard hampir seabad kemudian, ia menemukan bahwa kegelisahan membawa manusia untuk mengalami perasaan "diri" sebagai berada di sana, di dunia, dan terabaikan. Hal ini membawanya pada pengalaman *Dasein* (berada di sana), sebagai sebuah eksistensi yang terasing dari esensinya, atau sebagai sebuah eksistensi tanpa alasan yang jelas.

Hal ini memicu lahirnya kecemasan atau kekhawatiran dalam kehidupan sehari-hari. Jadi, eksistensi manusia, atau *Dasein*, mewakili konsep fundamental dari filsafat eksistensi. *Dasein* memiliki temporalitas sebagai struktur fundamentalnya. Deskripsi fenomenologis yang dibawa oleh Heidegger, dalam mencari analitik eksistensial dari *Dasein*, menetapkan bahwa yang terakhir ini memanifestasikan dirinya sebagai keberadaan yang karakteristik dasarnya adalah berada-di-dunia, dengan perilaku eksistensialnya yang sesuai yang terdiri dari fakultas *disappropriation*, sebuah bakat yang dimiliki eksistensi manusia untuk menjadi asyik dalam berbagai hal.

Bagi Gadotti, gagasan *Dasein* ini selalu hadir dalam argumen-argumen filosofisnya, tidak begitu banyak dalam konseptualisasinya, yang lebih sedikit cenderung pada eksistensialisme daripada dialektika, tetapi dalam gagasan tentang kesadaran kritis dan pendidikan masa depan sebagai sebuah usaha agonistik. Ia bersifat agonistik karena dibangun di atas keraguan dan, yang tidak pasti, bukan di atas kebenaran objektif dan kepastian. Ia bersifat agonistik karena, meskipun meragukan premis dan hasil dari tindakan instrumental, ia masih mencari bentuk rasionalitas yang dapat memandu tindakan praktis dan politis, sebagai sebuah rasionalitas dialektis. Ia juga bersifat agonistik karena bergantung pada dialog, dan dialog itu, pada hakikatnya, selalu berisiko, terbuka, dan tanpa banyak kurikulum yang eksplisit. Dialog, pada saat yang sama, bersifat utopis dan optimistis yang dapat membawa subjek-subjek yang mencoba untuk membangun dialog itu di antara mereka sendiri sebuah perasaan penderitaan, ketidakpastian, keputusasaan, tragedi, atau aksi, dalam istilah Yunani kuno dari kata tersebut. Namun, penderitaan, keputusasaan, dan tragedi dapat hidup bersama dengan gagasan harapan dan utopianisme dalam mengejar kebahagiaan. Dialog, sebagai sebuah filsafat eksistensi, menolak absolutisme dan esensialisme, dan menjadi sebuah konstruksi sosial, atau sebuah perspektif konstruktivis dalam

pengertian kognitif—dan sampai batas tertentu sosial—yang merupakan bagian tak terpisahkan dari kantong campuran dikotomi yang selalu diwujudkan oleh tindakan manusia, yaitu keraguan dan kepastian, akal sehat dan sains, serta filsafat dan ideologi.

Praksis, dengan demikian, adalah keadaan alami manusia yang berusaha untuk merefleksikan diri tentang tindakan mereka sendiri. Ia adalah sebuah dunia kehidupan yang, dalam kata-kata Maxine Green, dapat dicirikan sebagai sebuah dunia "kebutuhan yang tidak terpenuhi dan janji-janji yang diingkari."[1] Sebuah pedagogi praksis bagi Moacir Gadotti mewujudkan, tetapi melampaui, sebuah pedagogi konflik atau sebuah pedagogi dialog. Ia adalah sebuah pedagogi harapan dan aksi secara bersamaan.

Maxine Green menulis beberapa tahun yang lalu tentang praksis. Ia menulis merayakan kontribusi filosofis dari Dunia Ketiga terhadap gagasan pluralisme yang "penuh gairah" yang memperluas komunitas multikultural. Sebagai seorang intelektual yang tajam dan peka yang menerima berbagai wajah pluralisme, dan seorang pengamat yang baik serta pengunjung yang sering ke ruang-ruang kelas di New York, Green telah mengamati selama bertahun-tahun kehadiran vital dari "wajah-wajah tanpa wajah" Dunia Ketiga di Amerika Serikat. Dengan demikian, kelompok-kelompok imigran baru selalu dikaitkan dalam analisisnya dengan konstruksi sosial dari "wajah-wajah tanpa wajah" dari kelompok-kelompok dan tradisi-tradisi seperti Afrika-Amerika, Pribumi Amerika, Latin, dan Latina, dan Asia-Amerika yang, meskipun bukan imigran baru ke negara ini, namun telah dikooptasi dan direifikasi, dieksploitasi oleh kebijakan kolonial dan mentalitas kolonial. Banyak, jika tidak sebagian besar dari mereka, telah terpinggirkan dari impian Amerika.

Mengambil gagasan Dunia Ketiga sebagai kategori analitis, sosiologis, atau normatif yang lebih bersifat eksistensialis daripada geografis, Green melihat—dan memimpikan—filsafat-filsafat pascakolonial. Melalui pencarian filosofisnya, ia menjangkau filsafat-filsafat pascakolonial yang muncul di negara-negara pascakolonial, menggarisbawahi karya filosofis individu, cendekiawan kulit berwarna, dan perempuan yang telah berjuang untuk melepaskan belenggu kolonial dari mentalitas mereka sendiri maupun kita—belenggu yang paling berbahaya dan sulit untuk diusir. Green berbicara tentang praksis sebagai sebuah upaya untuk membangun kemanusiaan dari kondisi-kondisi konkret keberadaan kita. Ia berbicara dengan suara yang, meskipun orisinal, beresonansi dengan suara Dewey tentang membangun sebuah publik sebagai fondasi demokrasi. Ia berbicara tentang membangun komunitas, pluralisme, dan multikulturalisme, mulai dari *Dasein* Amerika daripada dari sebuah proyek kanonis atau esensi hipotetis.

Dengan nada puitisnya yang anggun, Green mengatakan, "Di hadapan Dunia Ketiga yang semakin kuat, melawan suara-suara pascakolonial (dan, kini, pascatotalitarian) yang semakin lantang, kita tidak bisa lagi berbicara dalam kerangka totalitas yang

1 Maxine Green, "The Passions of Pluralism: Multiculturalism and the Expanding Community." *Journal of Negro Education*, vol. 61: 3, 1992. 258.

mulus di bawah rubrik-rubrik seperti 'dunia bebas,' 'pasar bebas,' 'kesetaraan,' atau bahkan 'demokrasi.' Seperti halnya 'puing-puing di tengah Atlantik,' 'wajah-wajah tanpa wajah,' dan 'kesunyian yang tidak wajar,' kekurangan dan perampasan harus dijadikan aspek dari pluralitas kita serta identitas budaya kita."[1]

Kata-kata ini dapat diterapkan secara *in toto* pada proyek Gadotti dalam menavigasi sejarah filsafat Barat dan berbicara tentang "wajah-wajah tanpa wajah" dan suara-suara yang sunyi. Mungkin ada yang berpendapat bahwa Gadotti tidak menangkap pengalaman semua "wajah tanpa wajah" dan tidak mendengarkan semua suara yang sunyi. Ada juga yang bisa berpendapat bahwa Gadotti tidak memiliki keakraban yang cukup dengan kontribusi-kontribusi kuat dari feminisme, terutama di dunia industri maju, atau bahwa ia hanya menyinggung di pinggiran arus teoretis yang kuat seperti postmodernisme, dekonstruksionisme, atau *linguistic turn*. Mungkin ada yang berpendapat bahwa, dalam perjalanan filosofisnya, Gadotti telah mengabaikan banyak kontribusi dari berbagai perspektif, dan bahwa karyanya harus ditinjau kembali secara kritis dan, mungkin, ditemukan kembali.

Mengikuti tradisi dialog yang ia praktikkan dalam kehidupannya sendiri, Gadotti akan menyambut baik sebuah keterlibatan kritis dengan karyanya, bukan sebagai sebuah siasat retoris atau alat otoritatif, tetapi sebagai sebuah watak otentik untuk belajar, dan untuk terlibat dengan penuh gairah dalam wacana nalar sebagai wacana cinta. Izinkan saya menceritakan sebuah pengalaman pribadi.

Pada bulan Agustus 1994, Moacir Gadotti mempresentasikan sebuah buku baru bersama Jose Eustaquio Romão tentang otonomi sekolah[2] di Universitas Federal Juiz de Fora di Minas Gerais, Brasil. Saya diundang untuk berpartisipasi dalam sebuah *batepapo* (sebuah dialog polemis) dengan Gadotti dan wakil rektor universitas saat itu, José Eustaquio Ramão. Bahkan dalam konteks pertukaran ilmiah diplomatik yang sangat indah yang terjadi di Brasil—terutama di antara teman-teman yang mungkin tidak setuju tetapi masih saling mengasihi—saya menantang perspektifnya dan Romão sebagai libertarianisme filosofis. Saya berpendapat bahwa menurut selera saya, posisi terbuka mereka tentang otonomi sekolah terlalu menyerupai gerakan untuk *voucher* di Amerika Serikat. Saya berpendapat bahwa, meskipun menghargai gagasan otonomi sekolah, saya sangat khawatir bahwa posisi mereka memberikan argumen untuk melenyapkan negara dan, dengan itu, kontrak sosial tradisional dari *Great Society*—meskipun mungkin terbatas dan tidak lengkap dalam pengalaman demokrasi-liberal-dalam-proses di Amerika Latin. Saya bersikeras bahwa kita tidak dapat membangun publik dan ruang publik tanpa peran negara yang demokratis. Saya menantang bahwa, pada akhirnya, proposal mereka dapat membenarkan kebijakan neoliberal, membatasi tindakan pemerataan oleh intervensi negara, dan menyerahkan pendidikan pada aturan acak pasar dan privatisasi.

1 Ibid.

2 Moacir Gadotti and Jose Eustaquio Romao, (eds.) *Local government and education*. Sao Paulo: Cortez Editora, 1993.

Kami sepakat dan tidak sepakat di hadapan enam ratus guru yang sangat prihatin dengan proposal-proposal baru untuk otonomi sekolah di Brasil. Inti dari proposal-proposal ini dibahas secara filosofis dalam bab 7 buku ini. Menjelang akhir intervensi saya, saya mengingatkan Romão dan Gadotti bahwa Kant menyamakan prinsip otonomi dengan kehendak bebas, tetapi bahwa "teori kewarganegaraannya didasarkan pada keutamaan politik praktis dari kewajiban dan hak sosial universal."[1] Gadotti sangat gembira dan antusias dengan pernyataan itu, dan, selama lebih dari setahun, kami telah mendiskusikan implikasi politik dari aforisme Kant tersebut.

Tentu saja, percakapan kami berlanjut sepanjang hari. Kunjungan para sarjana asing ke Brasil selalu melibatkan daftar panjang kegiatan. Misalnya, pada hari itu, kami bertiga berpartisipasi dalam empat kegiatan akademik yang berbeda, dengan kuliah umum terakhir selesai sekitar pukul 11:00 malam. Pada saat itu—dan dengan gaya Brasil yang sempurna—kami berkumpul kembali untuk makan malam bersama Jose Eustaquio Romão, Nailé Romão, dan Gadotti. Di tengah hidangan Brasil yang menggugah selera dan anggur Brasil yang baik, kami berdebat bolak-balik tentang maksim Kant dan posisi mereka hingga dini hari. Memang, Gadotti menyambut baik kritik yang membangun terhadap karyanya, dan ia akan senang menerima umpan balik tentang buku ini, buku keduanya dalam bahasa Inggris.

Proyek filosofis Gadotti sangat dekat dengan pemahaman filosofis Freire. Bagi Paulo Freire, filsafat mengambil peran refleksif, bahkan kritis, untuk menyertai tindakan pedagogis. Gadotti bergabung dengan Freire, serta sejumlah teolog dan filsuf pembebasan dari Amerika Latin dan tempat lain, dengan berpendapat—tepat di jalur eksistensial yang diajak oleh Maxine Green untuk kita tempati—bahwa peran refleksi filosofis juga memperoleh dimensi yang sangat tepat, yaitu menyatukan unsur-unsur untuk konstitusi sebuah antropologi—khususnya, sebuah antropologi politik. Antropologi politik ini menjelaskan kepada kita bagaimana kemanusiaan berada dalam proses humanisasi, sebuah masalah yang harus dihadapi oleh para pendidik dan yang mengarah pada perkembangan mereka sendiri, dan kembali mengajukan pertanyaan tentang pendidikan sang pendidik.[2]

Jangan kita lupa bahwa Freire memberikan peran bagi pendidikan untuk membantu manusia merefleksikan panggilan ontologisnya sebagai subjek. Benar, perumusan ini mencerminkan bahasa seksis Paulo yang tertanam secara historis, namun, jika didekonstruksi dengan benar, ada pesan yang bermakna. Panggilan ontologis manusia sebagai subjek dan bukan objek sejarah ini terus menjadi dilema

1 Ian Culpitt, *Welfare and Citizenship: Beyond the Crisis of the Welfare State!* London, Newbury Park, and New Delhi: Sage Publications, 1992. 6.

2 Mengikuti kontur-kontur fundamental dari antropologi Freirean, dipahami bahwa kita tidak akan dapat mempertahankan tesis bahwa "pendidik" adalah subjek yang paling matang dalam hubungan pendidik-pembelajar atau, dengan tindakan konkretnya, ia selalu menghasilkan humanisasi pembelajar. Mengingat bahwa humanisasi adalah sebuah proses dialektis dan intersubjektif, baik pendidik maupun pembelajar, yang berada dalam lingkaran pedagogis yang sama, saling memanusiakan satu sama lain secara konsisten dalam sebuah dialektika pengaruh yang silih berganti, yang didasarkan pada dan mendasarkan dirinya pada proses humanisasi manusia.

sentral pendidikan. Hal ini karena filsafat, sains, dan ideologi tidak dapat dipisahkan dengan mudah seolah-olah mengikuti serangkaian standar pembedaan.

Dari posisi-posisi modernis kritis, yang diperkuat oleh badai postmodernis, selalu sangat sulit untuk menetapkan landasan normatif yang jelas untuk tindakan sosial, membedakan apa itu sains, apa itu filsafat, dan apa itu ideologi. Contoh klasik dalam perspektif yang menggunakan dialektika adalah argumen tentang keutamaan kelas dalam transformasi sosial, yang menunjukkan keterbatasan perspektif filosofis yang tampaknya jelas. Dalam upaya untuk menetapkan premis-premis bagi pembebasan manusia, kaum Marxis ortodoks pada dasarnya berpendapat bahwa, karena kontradiksi dasar dalam kapitalisme adalah antara modal dan tenaga kerja, kelas pekerja adalah kelas yang akan membebaskan semua kelas. Namun, kaum Marxis ortodoks tidak memanfaatkan indikasi metodologis yang kuat dari Marx dan Engels bahwa "Yang konkret adalah konkret karena ia adalah sintesis dari berbagai determinasi, oleh karena itu kesatuan dalam keragaman."[1] Oleh karena itu, Marxisme ortodoks tidak dapat secara teoretis memasukkan dan bertindak atas fakta yang telah diperhatikan oleh Michael Apple, saat membahas karya Basil Bernstein, bahwa kelas itu sendiri—dan selalu demikian—semakin menjadi tergenderkan dan terasialisasikan. Dengan demikian, Apple mengingatkan kita bahwa "kita tidak bisa meminggirkan ras dan gender sebagai kategori konstitutif dalam analisis budaya apa pun. Jika memang ada bentuk-bentuk dan orientasi-orientasi budaya dasar yang secara spesifik tergenderkan dan terasialisasikan, dan memiliki sejarahnya sendiri yang sebagian otonom, maka kita perlu mengintegrasikan teori-teori bentuk patriarkal dan rasial ke dalam inti upaya kita untuk memahami apa yang sedang direproduksi dan diubah. Paling tidak, sebuah teori yang memungkinkan adanya kontradiksi di dalam dan di antara dinamika-dinamika ini akan sangat penting. Tentu saja, ini adalah salah satu dari berbagai area di mana posisi-posisi neo-Gramscian dan beberapa posisi pascastrukturalis yang belum menjadi terdepolitisasi secara sinis saling bersinggungan."[2]

Terlepas dari perdebatan tentang narasi yang berevolusi dengan sendirinya, suara-suara majemuk, dan rasionalitas majemuk, Gadotti masih menerima pandangan klasik bahwa semua ideologi adalah pemikiran yang terkompromikan. Ideologi menyertai struktur untuk menopang atau memodifikasinya, dan berinteraksi dalam proyek pendidikan di setiap zaman. Freire mengatakan—maafkan lagi bahasa seksisnya—dan Gadotti pasti akan mendukungnya! "Karena ia mengagumi dunia dan oleh karena itu mengobjektifikasikannya, karena ia menangkap dan memahami realitas dan mentransformasikannya dalam aksi-refleksinya, manusia adalah makhluk praksis. Lebih dari itu, manusia adalah praksis ... Panggilan ontologisnya, yang harus ia eksistensikan, adalah panggilan seorang subjek yang beroperasi pada dan mentransformasi dunia. Tunduk pada kondisi-kondisi konkret yang mengubahnya

1 Karl Marx, *Grundisse*. New York: Vintage Books, 1973. 101.

2 Michael W. Apple, "Education, Culture, and Class Power: Basil Bernstein and the Neo-Marxist Sociology of Education." *Educational Theory*, 42: 2, Spring 1992. 143.

menjadi objek, manusia akan mengorbankan panggilan fundamentalnya. ... Tidak ada seorang pun yang ada jika ia menghalangi orang lain untuk ada."[1]

Cara terbaik untuk merangkum pandangan Gadotti dalam buku ini adalah dengan hanya mengatakan bahwa sebuah pedagogi praksis akan bekerja untuk menghindari agar satu orang dapat menghalangi orang lain untuk ada.

1 Paulo Freire, "La concepción problematizadora de la educación y la humanización." *Cristianismo y Sociedad*. Montevideo, 1968, 18.

RESPONS MOACIR GADOTTI ATAS KATA PENGANTAR CARLOS ALBERTO TORRES UNTUK BUKUNYA, PEDAGOGY OF PRAXIS, DITERJEMAHKAN OLEH PILAR O' CADIZ

Sao Paulo, 20 April 1995

Carlos yang terhormat:

Tadi malam saya menerima kata pengantar yang Anda tulis untuk buku *Pedagogi Praksis* dan saya ingin berterima kasih atas analisis cermat yang Anda buat, yang menyoroti, secara kritis dan bukan dengan cara memuji, poin-poin sentral dari teks tersebut.

Saya juga senang dengan kata pengantar Anda karena sudah pasti akan membangkitkan rasa ingin tahu terhadap buku ini dan, pada saat yang sama, memancing sebuah dialog kritis. Pada dasarnya, apa yang Anda praktikkan dengan prakata ini adalah sebuah metode dialogis-dialektis dari sebuah pedagogi praksis. Saya menyukainya.

Karena Anda memancing dialog dan meminta "saran untuk perubahan dan perbaikan," saya merasa nyaman untuk memberikan dua komentar.

Pertama, Anda secara dapat dibenarkan merujuk pada keakraban saya yang terbatas dengan kontribusi-kontribusi feminis. Saya setuju dengan Anda. Hanya satu penjelasan: dalam buku ini saya melakukan semacam penelusuran sejarah pemikiran dialektis sejauh ia berhubungan dengan pendidikan. Kini, filsafat dialektis bersifat historis seperti filsafat lainnya, dan, dalam sejarah itu, tema-tema seperti gender dan ras baru-baru ini saja dimasukkan (sebagaimana halnya bahkan dalam sejarah saya sendiri). Justru karena alasan inilah saya mengakhiri buku ini dengan pertanyaan tentang keragaman sosial-kultural—sebuah bab yang dapat dianggap pasca-Marxis, karena Marx tidak pernah memiliki perhatian eksplisit terhadap masalah gender atau ras, terbatas seperti halnya ia oleh data, informasi, dan pengetahuan yang tersedia baginya pada saat itu.

Kedua, saya menggunakan ungkapan "keragaman sosial-kultural" justru dengan maksud untuk mengumpulkan, dalam satu ungkapan, gagasan-gagasan tentang "kelas-gender-ras." Tetapi saya setuju dengan Anda bahwa, dalam beberapa kesempatan, saya telah dikhianati oleh penggunaan bahasa seksis saya sendiri, bahasa yang telah saya jauhi dalam teks-teks terbaru saya, sebuah upaya yang diterjemahkan ke dalam sebuah praktik baru dari pedagogi praksis. Namun, memang benar bahwa saya tidak menyajikan, sebagaimana mestinya, kontribusi-kontribusi dari Apple, Giroux, McLaren, dan lain-lain yang saat ini sedang saya baca dengan memasukkan diskusi kaya mereka ke dalam analisis saya sendiri. Namun, pada titik ini, saya hanya mengutip karya-karya mereka dalam bibliografi saya.

Seperti yang Anda lihat dengan jelas, dalam tradisi Marxis, kita selalu mengistimewakan analisis perjuangan kelas. Di negara-negara Dunia Ketiga, di mana kelas-kelas sosial lebih kentara, isu gender dan ras yang begitu hadir di Dunia Pertama juga dijelaskan secara ekonomis. Isu-isu tersebut menjadi lebih jelas dalam konteks di mana ketidaksetaraan tidak terlalu parah. Namun, Anda benar sekali. Seperti yang Anda tunjukkan, evolusi semacam itu juga sangat menonjol dalam karya Paulo Freire. Bandingkan karya awalnya dengan tulisan-tulisannya yang lebih baru.

Saya sangat menyukai referensi Anda tentang pekerjaan yang kita lakukan bersama di Juiz de Fora, yang menunjukkan bahwa kita—termasuk Anda, Romão, Walter, Francisco, dan lain-lain—bukanlah akademisi semata, dan bahwa kita benar-benar mempraktikkan pedagogi praksis. Kita tidak hanya menulis tentangnya.

Isu neoliberalisme dan sekolah untuk kewarganegaraan (*Escola Cidadã*) terus diperdebatkan di antara kita. Hari ini kita memiliki kepastian mutlak bahwa proyek untuk *escola cidadã* tidak ada hubungannya dengan konsepsi neoliberal atau sosial-demokratis, tetapi sangat berkaitan dengan konsepsi neososialis yang sedang muncul. Terdapat konsepsi/realisasi neoliberal dan konsepsi/realisasi neososialis tentang hubungan antara pendidikan dan Negara. Dengan konsepsi yang terakhir inilah kita menyelaraskan diri, dan untuk itulah kita ingin berkontribusi dari ranah tindakan kita yaitu pendidikan.

Analisis Anda di Juiz de Fora membantu kami untuk maju. Romão sedang menyiapkan sebuah teks tentang perbedaan antara proposal kami dengan neoliberalisme. Kami sedang menguraikan gagasan-gagasan seperti "otonomi" dan "*parceria*" (kemitraan) antara Negara dan masyarakat sipil, dari sebuah visi neososialis, dalam era kemajuan gerakan-gerakan sosial dan reorganisasi masyarakat. Kami menaruh pertaruhan kami pada otonomi tanpa melepaskan Negara dari kewajiban-kewajibannya. Masalahnya adalah bagaimana menyetarakan secara memadai arahan politik dari lembaga-lembaga Negara yang bertanggung jawab atas pendidikan dengan otonomi sekolah, sebuah pola yang diikuti oleh berbagai kotamadya kerakyatan, dan sesuatu yang kami coba lakukan saat berada di pemerintahan kota São Paulo, yang

artinya ini bukan hanya pertanyaan teoretis, tetapi juga praktis. Ini berarti bahwa Lenin benar: "Teori harus menjadi panduan untuk tindakan dan bukan dogma."

Saya pikir, dalam hal itu, Anda bisa mengatakan bahwa saya telah berusaha untuk lebih didaktis-preskriptif, dan tidak terlalu analitis, tetapi berusaha untuk setiap saat mempertahankan kepedulian terhadap hal yang pedagogis. Itulah sebabnya dalam bab 3, saya membuat analisis kritis terhadap apa yang disebut "pedagogi kritis" yang sering kali tersesat dalam verbalisme, dengan mengesampingkan praksis. Kini, pedagogi pada dasarnya adalah sebuah praktik sosial, dan oleh karena itu bersifat politis-ideologis. Dalam bab ini, saya mencoba untuk menonjolkan peran kepemimpinan di pihak sekolah dan guru dalam melawan pedagogi-pedagogi nondirektif. Tetapi saya juga mencoba untuk segera menunjukkan evolusi konsep dan praktik dari pedagogi-pedagogi tersebut, yang saya anggap sangat dapat disesuaikan dengan konseptualisasi dialektis pendidikan dalam pengertian Marxis atau konsepsi neososialis. Saya tidak berhemat dalam praktik saya sendiri. Saya bahkan sampai menceritakan pengalaman hidup saya sendiri tentang pengarahan diri pedagogis ketika saya sedang menjalani studi doktoral di Universitas Jenewa di Swiss.

Sebagai sebuah proposal untuk praktik, saya menandai kemunculan *escola cidadã* dalam pandangan neososialis tentang pendidikan. Tujuan dari sekolah itu adalah demokratisasi kekuasaan di dalam sekolah dan pembentukan warga negara yang mandiri secara intelektual, seorang warga negara partisipatif yang sama mumpuninya untuk kehidupan sosial maupun untuk kehidupan kerja. Sekolah tidak boleh hanya mentransmisikan pengetahuan, tetapi juga menyibukkan diri dengan pembentukan global siswa dari dalam sebuah visi di mana tindakan mengetahui dan melakukan intervensi bersatu dalam realitas. Itulah sebabnya *escola cidadã* yang dibela di sini dipahami sebagai ruang untuk produksi budaya, dan budaya lokal sebagai titik tolak—dengan memasukkan budaya komunitas dan merespons secara memadai pertanyaan tentang keragaman rasial, seksual, dan budaya dari para siswanya—ia harus bersifat nasional dan internasional pada titik tibanya.

PRAKATA
[PAULO FREIRE]

Saya bertemu Moacir Gadotti pada tahun 1970-an di Jenewa. Saya sedang dalam pengasingan, berkelana ke seluruh dunia sebagai konsultan khusus untuk Dewan Gereja-Gereja se-Dunia—menemukan pengalaman-pengalaman saya pada masa ini dalam *Pedagogy of Hope*—dan Gadotti sedang menulis disertasi doktoralnya di Universitas Jenewa. Kami mengadakan pertemuan mingguan di kantor saya, di mana kami berbicara secara terbuka dan mengambil bagian dalam sebuah dialog kritis mengenai beberapa tema yang ia telaah dengan begitu jernih dalam buku ini, buku terbaiknya sejauh ini.

Pedagogi Praksis bukanlah buku karya seseorang yang menyembunyikan dirinya sendiri atau sesuatu yang lain. Sebaliknya, ia ditulis oleh seseorang yang berani mengambil risiko untuk tersingkap dan, dengan demikian, menjelaskan alasan-alasan mengapa berbagai peristiwa dan kebenaran ditutup-tutupi. Ia juga merupakan sebuah buku di mana seorang filsuf yang resah bersemayam di dalam diri seorang sejarawan yang cerdik dan cermat. Tidak ada dikotomi antara sang pemikir yang merefleksikan secara mendalam dan sang sejarawan yang menempatkan objek dalam ruang dan waktu. Sejarawan dan filsuf bekerja bersama tanpa membuat konsesi-konsesi mudah yang akan mengakibatkan negasi terhadap salah satu atau yang lain. Sebaliknya, mereka mengambil bagian dalam sebuah dialog untuk dapat menerangi secara akurat objek yang menarik perhatian mereka dan yang menyerahkan dirinya kepada mereka untuk diungkap.

Wacana serta bahasa yang mengungkap dan bersahaja yang dengannya Gadotti membangun, menjadikannya, bagi saya, seorang pemikir postmodern yang progresif. Ia adalah seorang pemikir yang tahu bahwa, jika ia memiliki kebenaran-kebenaran, ia tidak bisa terlalu yakin akan kebenaran-kebenaran itu. Satu-satunya kepastian adalah ketidakpastian yang tampaknya benar-benar pasti.

Gadotti sama sekali tidak dapat mengingkari sang pemikir atau sang sejarawan yang bekerja di dalam dirinya, dan pembaca harus mengikutinya. Pembaca harus

menerima undangannya untuk memikirkan objek tersebut dan untuk menempatkan serta menandainya secara historis. Mustahil untuk menempatkan atau menandai sebuah objek secara historis tanpa memahami *raison d'être* (alasan keberadaan)-nya.

Seperti halnya buku lain, *Pedagogi Praksis* tidak dapat dibaca maupun dipelajari tanpa prasangka, tetapi hasrat akan rasa ingin tahu bukan hanya hasrat spontan tak-metodis yang dirasakan seseorang terhadap warna yang lebih kuat atau bentuk yang lebih mengesankan. Ia harus dibaca dengan rasa ingin tahu epistemologis—rasa ingin tahu yang menggerakkan kita untuk mencari *raison d'être* dari objek tersebut.

Salah satu elemen paling positif dari buku ini adalah bahwa ia merupakan sebuah naskah yang berani. Ia memiliki kemauan. Ia menunjukkan wajahnya, dan ia mengambil sikap tetapi tidak memancarkan keangkuhan. Ia bahkan tidak menyiratkan bahwa posisinya adalah satu-satunya posisi tanpa solusi lain yang memungkinkan. Hal ini menunjukkan postmodernitasnya sekali lagi. Di antara baris-baris kalimatnya, kita dapat menemukan harapan penulisnya bahwa para pembaca akan mengambil posisi sebagai produsen pemahaman atas teks mereka sendiri, alih-alih hanya memandangnya sebagai sesuatu yang ditinggalkan bagi mereka untuk ditemukan.

Akhirnya, sepatah kata tentang cara saya menulis prakata—yang mungkin bukan yang terbaik maupun yang terburuk, tetapi merupakan cara saya sendiri—patut disampaikan.

Sebagai seorang penulis prakata, saya merasa bahwa tugas saya adalah hanya mengundang calon pembaca untuk mengakrabi buku ini, dan berjanji untuk "menulis ulang"-nya. Karena saya menghormati para pembaca—dan juga diri saya sendiri—saya tidak akan pernah mengundang mereka untuk menyerahkan diri pada sebuah buku yang tampaknya mengecewakan kecuali jika saya mengatakan yang sebenarnya. Karena tidak akan ada gunanya melakukan hal itu, dalam kasus-kasus seperti ini saya lebih memilih untuk menolak.

Tetapi saya mencintai *Pedagogi Praksis*.

DAFTAR ISI

Kata Pengantar: Melampaui Pendidikan Humanistik: Sebuah Diskusi dengan Moacir Gadotti [Peter L. McLaren](v)
Kata Pengantar: Dialektika, Konflik, dan Dialog [Carlos Alberto Torres] (xv)
Respons Moacir Gadotti atas Kata Pengantar Carlos Alberto Torres (xxv)
Prakata [Paulo Freire] (xxix)
Daftar Isi (xxxi)

Pendahuluan: Mengapa Pedagogi Praksis [Moacir Gadotti] (1)
1: Dialektika: Konsepsi dan Metode (7)
2: Sebuah Kritik terhadap Pendidikan Borjuis (27)
3: Sebuah Kritik terhadap Pedagogi Kritis (49)
4: Pendidikan dan Perjuangan Kelas (71)
5: Satu Sekolah untuk Semua (87)
6: Sekolah sebagai Proyek Sosiokultural (105)
7: Sekolah Warga (119)
8: Keragaman Sosiokultural dan Pendidikan untuk Semua (137)
Kesimpulan: Pendidikan Setelah Marx (189)

Bibliography (167)
Daftar Indeks (181)

Pendahuluan

MENGAPA PEDAGOGI PRAKSIS

[MOACIR GADOTTI]

Kita harus memulai dengan pedagogi dialog sebagaimana diperkenalkan ke dalam sejarah pemikiran pedagogis oleh gerakan "sekolah baru" dan oleh perkembangan ilmu-ilmu pendidikan.

Faktanya, perkembangan ilmu-ilmu pendidikan—terutama psikologi dan sosiologi—menjelang akhir abad yang lalu membawa pemahaman baru tentang anak dan hubungan antara pendidikan dan masyarakat. Psikologi pendidikan menunjukkan bahwa, terlepas dari keyakinan-keyakinan sebelumnya, anak adalah manusia yang utuh dengan kebutuhannya sendiri dan sangat berbeda dari orang dewasa. Anak-anak bukanlah orang dewasa dalam bentuk miniatur. Sosiologi pendidikan memperkenalkan konsep pelatihan manusia untuk dapat menjalankan demokrasi. Ia juga mempertanyakan teori lama bahwa pendidikan hanya terbatas pada pengaruh generasi yang lebih tua terhadap yang lebih muda.

Gagasan tentang dialog dalam pendidikan tidak dapat didiskusikan tanpa menyebutkan filsafat pendidikan dari gerakan "sekolah baru". Gerakan ini memiliki konsep idealistis tentang dialog dan tentang pendidikan itu sendiri, tentang kesetaraan kesempatan pendidikan, dan tentang kemajuan kemanusiaan melalui pendidikan. Fenomenologi menyediakan landasan antropologis bagi praktik-praktik pedagogis baru. Lihat, misalnya, Martin Buber (1878-1966) dengan "prinsip dialogis"-nya dalam karyanya *You and I* (1923); dan kemudian, Georges Gusdorf (1912-) dengan fenomenologi "hubungan guru-murid" yang dikembangkan dalam bukunya *Why Teachers?* (1963).

Namun, sejak tahun 1960-an, kondisi-kondisi sosial yang baru memungkinkan munculnya sebuah konsep baru tentang dialog, yang mengasumsikan sebuah konotasi yang lebih politis. Gagasan tentang netralitas tindakan edukatif yang mengarahkan teori pendidikan dari sekolah lama—dan yang pada awalnya tidak dipertanyakan oleh sekolah baru—menjadi problematis bagi para pendukung sekolah baru. Di antara mereka adalah pendidik Brasil Anisio Teixeira (1900-1971), yang telah dipengaruhi oleh filsuf dan pendidik Amerika Utara John Dewey (1859-1952).

Pedagogi dialog adalah sebuah pedagogi historis. Seperti halnya pedagogi lainnya, ia selalu berada dalam evolusi. Para pendukung utamanya berada di bawah pengaruh pemikiran zaman mereka dan kondisi-kondisi historis dari praktik pedagogis mereka. Ia tumbuh selama periode perang yang berkepanjangan dengan pergolakan-pergolakan konstan yang melibatkan hampir seluruh dunia pada paruh pertama abad kedua puluh, dan pada puncak sebuah gerakan sosio-historis sebagai reaksi terhadap otoritarianisme. Perlombaan antara malapetaka dan pendidikan—yang diramalkan pada awal abad oleh H. G. Wells—dimenangkan oleh malapetaka.

Dalam konteks historis kegagalan pendidikan dan harapan-harapan baru ini, konsep pedagogi dialog memperoleh sistematisasi baru dengan karya Paulo Freire (1921), seorang tokoh utama dalam gerakan ini. Sebagai penerus Anisio Teixeira dan "kaum sekolah baru," Freire memberikan contoh terbaik dari sebuah pemahaman yang diperbarui tentang gagasan dialog dalam tradisi "kaum sekolah baru". Sejak karya-karya pertamanya—*Education as a Practice of Freedom* (1967) dan *Pedagogy of the Oppressed* (1970)—Freire telah memberikan dialog sebuah karakter politik yang jelas. Dalam karyanya, dialog kaum tertindas, yang diarahkan oleh sebuah kesadaran kritis terhadap realitas, mencoba untuk melampaui konflik antara kaum tertindas dan para penindas mereka. Ia memahami dialog sebagai seorang pendidik yang berpihak pada kaum tertindas. Posisi ini berlawanan dengan pendidik yang memproklamasikan netralitas atau tidak berpihak.

Pedagogi dialog mencapai titiknya yang paling terelaborasi dengan para filsuf pendidikan nondirektif dan dengan kaum sosialis yang berhaluan penentuan nasib sendiri. Dalam kasus ini, tujuan pendidikan adalah penentuan nasib sendiri secara sosial. Pelatihan dan kerja para pendidik merupakan bagian tak terpisahkan dari sebuah strategi pedagogis dan politis untuk transformasi sosial di mana pendidikan harus menjadi sebuah faktor penting. Di antara para representasi utama dari perspektif ini adalah Michel Lobrot, penulis *Institutional Pedagogy*, yang pada gilirannya merupakan murid dari Celestin Freinet (1896-1966), penulis *Education through Work*.

Dalam masyarakat yang ditandai oleh antagonisme, dialog bisa saja hanya mewakili sebuah utopia romantis ketika ia datang dari pihak yang tertindas, atau bisa menjadi bagian dari sebuah jebakan yang licik ketika ia datang dari pihak penindas.

Dialog dapat terjadi di dalam sekolah, di dalam kelas, dalam kelompok-kelompok kecil, tetapi tidak dalam masyarakat global. Dalam sebuah visi makro-edukasional, di mana pendidikan pedagogis tidak terbatas pada sekolah, organisasi masyarakat juga merupakan tugas pendidik. Untuk melakukan ini, strateginya, metodenya, jauh lebih merupakan metode ketidakpatuhan, konflik, kecurigaan, daripada dialog ... Dialog tidak dapat mengecualikan konflik agar tidak dianggap naif. Keduanya bertindak secara dialektis: apa yang memberikan kekuatan pada dialog antara kaum tertindas adalah daya tawarnya ketika berhadapan dengan penindas. Perkembangan konflik dengan penindaslah yang mempertahankan kohesi hubungan antara kaum tertindas dan penindas. (Gadotti dalam Freire 1979, 12-13)

Dimensi dialog-konflik dari pendidikan ini telah luput dari perhatian para perintis pedagogi dialog. Penekanan harus ditempatkan tidak hanya pada kesetaraan antara pendidik dan murid, tetapi juga pada perbedaan-perbedaannya. Konsepsi awal tentang dialog terlalu menekankan pada kesatuan dan kesetaraan, dengan merendahkan nilai perbedaan-perbedaan. Apa yang terjadi dalam praktik pengajaran adalah bahwa seseorang mengajar dan seseorang belajar; bahwa seseorang memprovokasi sebuah tindakan belajar, dan menstimulasinya, menyaksikannya, dan seterusnya—artinya, ada peran-peran yang berbeda—dan bahwa ada juga sebuah hubungan edukatif baik pada mereka yang mendidik maupun pada mereka yang sedang belajar.

Kita telah melampaui fase pemaksaan mekanis atas pengetahuan guru. Dialog secara definitif telah dimasukkan ke dalam tugas belajar dan mengetahui. Dalam tindakan mengetahui dan berpikir—seperti yang dikemukakan oleh filsuf Spanyol Eduardo Nicol dalam *The Principles of Science* (1965), selalu ada hubungan dialogis dengan yang lain. Pengetahuan harus memiliki sebuah ekspresi dan sebuah komunikasi. Ia bukanlah sebuah tindakan soliter. Selain dimensi historis, gnoseologis, dan logis dari hubungan tersebut, ada elemen keempat—yaitu, dimensi dialogis. Dimensi ini menunjukkan karakteristik sosial dan interdisipliner dari pengetahuan, yang melampaui batas-batas disipliner dari berbagai jenis pengetahuan.

Pedagogi dialog, yang koheren dengan prinsip-prinsipnya, telah berubah seiring dengan praktiknya sendiri. Akar-akar humanistik dan filosofis awalnya berkembang ketika ia dihubungkan dengan ekonomi dan politik, keduanya merupakan instrumen yang diperlukan untuk pemahaman pertanyaan-pertanyaan baru yang diajukan, seperti manajemen sekolah dan partisipasi dalam pemerintahan sekolah.

Bermula dari analisis-analisis hubungan teori-praktik dalam sejarah pedagogi, Wolfdietrich Schmied-Kowarzik mencoba untuk menunjukkan evolusi pedagogi dialogis-dialektis ini dari Aristoteles hingga Paulo Freire. Ia menekankan karakteristik dialog, bagaimana ia membuat semua hubungan menjadi problematis dan karenanya menjadi objek kritik. Ia juga menunjukkan hubungan kerja pendidikan dengan transformasi masyarakat dalam karya Paulo Freire. Ia mengatakan bahwa Freire mendefinisikan pendidikan sebagai "pengalaman yang pada dasarnya dialektis dari pembebasan manusia bagi umat manusia, yang hanya dapat terjadi bersama-sama, dalam dialog kritis antara pendidik dan murid... sebuah momen dari pengalaman dialektis total dari humanisasi umat manusia." (Schmied-Kowarzik 1983, 70)

Schmied-Kowarzik menunjukkan mengapa ia menyebut pedagogi ini sebagai dialektis, dengan menghindari sebuah interpretasi yang sering terjadi, yang menurutnya dialektika direduksi menjadi logika pengetahuan yang merupakan sebuah bentuk pemikiran yang rigorus atau sebuah filsafat bahasa yang murni. Schmied-Kowarzik menganalisis perbedaan-perbedaan yang ditemukan dalam hal ini pada Hegel dan Marx.

Bagi Hegel maupun Marx, dialektika bukan hanya sebuah bentuk pemikiran yang metodis, melainkan gerakan aktual dari kemunculan historis umat manusia—

bahkan lebih dari itu, gerakan dunia dalam proses. Namun, pertentangan dasar antara keduanya terletak pada nilai-nilai berbeda yang mereka berikan pada teori yang memahami gerakan dialektis ini. Bagi Hegel, tugas filsafat hanyalah untuk memulihkan bagi pemahaman kita secara *a posteriori* sebuah proses dialektis dari pelatihan yang sudah selesai. Di sini, orang melihat karakteristik dialektika Hegel yang pada dasarnya afirmatif dan borjuis. Marx, di sisi lain, mengatribusikan sebuah peran yang pada dasarnya revolusioner pada teori yang memahami sejarah masa lalu, sehingga teori itu sendiri harus dimasukkan secara dialektis dan praktis ke dalam proses pembentukan manusia yang belum selesai. (Schmied-Kowarzik 1983, 36).

Menurut konsepsi dialektika ini, sangatlah absah untuk menganggap karya pedagogis Paulo Freire sebagai manifestasi khusus dari pemikiran dialektis. Paulo Freire menangkap nuansa historis dan politis dari pengetahuan dan teori pendidikan ini, "peran kritis dan revolusioner" ini (Marx 1980 1:17) yang oleh Marx, dalam kata penutup edisi kedua *Capital*, diatribusikan pada teori.

Teori-teori pedagogis mengalami, bersama dengan praktik, distorsi-distorsi tertentu yang dapat sepenuhnya menyelewengkannya. Dengan demikian, kata dialog dapat menyembunyikan unsur-unsur seperti rasa puas diri dan komplisitas, di mana tuntutan dan kompromi dengan konten pengajaran dan pendidikan sepenuhnya lenyap. Kata dialog juga dapat digunakan sebagai dalih untuk kemangkiran atau bentuk negatif dari dominasi, daya pikat, dan seduksi, dengan tujuan untuk mencapai sebuah kesimpulan yang keliru, sebuah kesatuan tanpa ketegangan, atau sebuah dialog tanpa pertentangan.

Pedagogi dialog telah memberikan kontribusi yang sangat besar bagi perkembangan pedagogi kontemporer dan pemahaman tentang institusi sekolah. Ia telah mendemistifikasi superioritas alami sang guru, dan gagasan tentang superioritas moral beberapa individu atas yang lain baik karena mereka memiliki posisi yang lebih tinggi maupun karena mereka lebih kompeten. Dalam aspek ini, pedagogi dialog telah membuat kemajuan besar dalam kaitannya dengan kritik terhadap pendidikan borjuis yang dimulai oleh analisis Marxis pada paruh kedua abad kesembilan belas. Namun, pada abad kedua puluh, pedagogi dialektis telah melangkah lebih jauh daripada pedagogi dialog. Pedagogi dialektis telah memandang hubungan pendidikan dan masyarakat secara berbeda karena ia telah menempatkan tema kekuasaan sebagai tema sentral pedagogi.

Pertanyaan tentang pendidikan tidak pernah terpisah dari pertanyaan tentang kekuasaan. Mereka yang masih bersikeras bahwa pendidikan adalah pertanyaan teknis, pada kenyataannya, menyembunyikan sebuah proyek politik di balik argumen teknis mereka. Pendidikan selalu menjadi perpanjangan dari sebuah proyek politik. Demikianlah, kita menemukannya baik pada Plato maupun pada Jean-Jacques Rousseau dan John Dewey.

Hubungan antara pendidikan dan kekuasaan telah menyertai perkembangan seluruh sejarah gagasan-gagasan pedagogis. Yang baru dalam setiap periode adalah

bahwa hubungan ini dilihat dengan cara yang berbeda dan memancing pertanyaan-pertanyaan baru. Pendidikan bukanlah sebuah proses yang selalu berulang dengan cara yang sama. Ada sebuah pembacaan historis yang berbeda di setiap zaman dari apa yang dipahami dan dari apa yang diinginkan dari pendidikan.

Pedagogi-pedagogi modern—baik jenis tradisional maupun baru—telah secara berlebihan memusatkan pendidikan pada hubungan bipolar antara pendidik dan murid. Bahkan pedagogi-pedagogi terbaru, yang telah membahas direktivitas dan nondirektivitas, telah gagal untuk lolos dari reduksionisme ini.

Kontribusi-kontribusi dari ilmu politik, ekonomi, dan sosiologi secara bertahap telah memungkinkan sistem-sistem pendidikan untuk difokuskan dari sebuah perspektif baru, yaitu pendidikan para pendidik. Sekolah tidak lagi dianggap sebagai sebuah pulau kemurnian yang diimpikan oleh para pendidik yang telah melihat pendidikan sebagai jalan penebusan bagi kemanusiaan. Dalam sebuah dunia di mana konflik-konflik sosial, etnis, dan kultural semakin terlihat, sekolah tidak dapat tetap kebal. Pendidikan kini telah menjadi arena di mana pendidikan itu sendiri dikecam, dan sekolah telah menjadi sebuah institusi yang berkonflik seperti institusi lainnya. Kekuasaan-kekuasaan yang mapan takut pada sekolah, terutama universitas, karena potensi kritisnya, dan karena kapasitasnya untuk mobilisasi sosial. Konflik ini terlihat hari ini dalam fakta bahwa sekolah, yang diorganisir sebagai sebuah aparatus reproduksi, sedang memikirkan ulang masyarakat, dan menyatukan perjuangan-perjuangan pedagogis dan sosial.

Terdapat sebuah krisis mengenai tujuan-tujuan pendidikan, yang bukan hanya merupakan cerminan dari krisis masyarakat. Krisis pendidikan adalah hasil dari reedukasi para pendidik sebagai pendidik terlatih dan profesional, dalam sebuah periode di mana mereka berhenti menjadi tuan guru (*schoolmasters*) dan menjadi guru-guru massa yang bergaji rendah. Setelah belajar dari jalanan, para pendidik telah menemukan bahwa mereka memiliki kepercayaan yang berlebihan pada sekolah dan pada reformasi-reformasi sekolah. Dengan demikian, mereka bertanya pada diri sendiri tentang fungsi mereka di dalam masyarakat dan tentang tujuan-tujuan dari praktik mereka. Pertanyaan ini tidak dapat diringkas hanya dalam mengetahui apakah pendidikan mereproduksi atau dapat mentransformasi masyarakat. Hubungan antara pendidikan dan kekuasaan jauh lebih kompleks.

Biasanya, ketika seseorang berbicara tentang kekuasaan, ia langsung berpikir tentang kekuasaan politik, bahwa

...beberapa orang ingin menaklukkannya, yang lain berjuang, beberapa pasrah padanya, yang lain takut atau membencinya." (Lebrun 1981, 9) Kekuasaan dapat didefinisikan sebagai kapasitas, potensi, dan virtualitas untuk mempraktikkan suatu tindakan, bahkan jika tindakan itu tidak pernah terjadi. Kekuasaan adalah "nama yang diatribusikan pada sekelompok hubungan, yang selalu ramai di mana-mana di seluruh tubuh sosial: kekuasaan pedagogis, kekuasaan patriotik, kekuasaan polisi, kekuasaan mandor, kekuasaan psikoanalis, kekuasaan pendeta, dll. dll. (Lebrun 1981, 20)

Hegel mengatakan bahwa sejarah "manusia" [*sic*] adalah sejarah kebebasannya. Setuju dengan Hegel—tetapi tidak dengan persepsinya tentang sejarah laki-laki dan bukan perempuan—kita dapat mengatakan bahwa abad kedua puluh telah merepresentasikan, dalam sejarah kebebasan ini, abad penemuan intrik di balik kekuasaan, abad perhatian pada kekuasaan dan dominasi. Ini adalah abad kesadaran akan hak-hak, tepat ketika hak-hak itu paling tidak dihormati. Sebagaimana abad yang lalu adalah abad ilmu-ilmu alam, abad ini telah menjadi abad ilmu-ilmu manusia dan sosial. Ini belum menjadi abad penciptaan hak-hak, hanya kesadaran dan pembelaan hak asasi manusia. Di abad ini, kekuasaan—terutama kekuasaan ekonomi—telah terkonsentrasi semakin banyak di tangan semakin sedikit orang, bahkan di negara-negara terkaya. Kekuasaan telah ditemukan dan dianalisis, tidak hanya dalam pengertian negatifnya, yaitu membatasi kebebasan, tetapi juga dalam pengertian kemungkinan dan proyek-proyeknya.

Semua pedagogi merujuk pada praktik dan dimaksudkan untuk dipraktikkan. Ia tidak masuk akal tanpa praktik, karena ia adalah ilmu pendidikan. Bertindak secara pedagogis adalah mempraktikkan teori *par excellence*. Ini adalah menemukan dan mengelaborasi instrumen-instrumen tindakan sosial. Dengan melakukan itu, seseorang menjadi sadar akan kesatuan esensial antara teori dan praktik. Pedagogi, sebagai teori pendidikan, tidak dapat mengabstraksikan dirinya dari praktik yang dituju. Pedagogi, di atas segalanya, adalah sebuah teori praksis.

Dalam pedagogi, praktik adalah cakrawala, tujuan dari teori. Oleh karena itu, seorang ahli pendidikan (*educationalist*) menghayati dialektika yang menggugah antara kehidupan sehari-harinya—sekolah yang dihayati dan sekolah yang diproyeksikan—yang mencoba untuk mengilhami sebuah sekolah baru. Teori pedagogis mencoba untuk mendidik individu sebagai sebuah titik di cakrawala tetapi tidak pernah menjadi sebuah proses yang selesai karena pendidikan sesungguhnya adalah sebuah proses tanpa akhir. Para pendidik menantikan sebuah realitas baru yang belum ada tetapi yang ingin mereka ciptakan. Pendidikan pada saat yang sama adalah janji dan proyek. Ia juga sebuah Utopia.

1

DIALEKTIKA: KONSEPSI DAN METODE

Di Yunani kuno, kata *dialektika* mengungkapkan suatu cara argumentasi yang spesifik yang terdiri dari penemuan kontradiksi-kontradiksi yang terkandung dalam penalaran lawan, dengan demikian menyangkal validitas argumennya dan melampauinya dengan sebuah sintesis lain.

Sokrates (479-399 SM) dianggap sebagai ahli dialektika terbesar di Yunani kuno. Dengan menggunakan keraguan yang sistematis dan metodis, ia bergerak melalui analisis dan sintesis, mengelaborasi istilah-istilah dari pertanyaan yang diperdebatkan, memungkinkan kebenaran untuk terlahir seolah-olah sebuah kelahiran di mana ia—sang guru—hanyalah seorang pemicu dan pemrovokasi, dan sang murid adalah penemu dan pencipta yang sejati.

Namun, dialektika mendahului Sokrates.

Lao Tsé, penulis buku terkenal *Tao Te Ching* (Buku tentang Tao), yang hidup tujuh abad sebelum Masehi, dianggap sebagai pelopor dialektika, bukan karena ia mengelaborasi hukum-hukumnya sendiri, tetapi karena ia memasukkannya ke dalam doktrinnya. Dalam bentuk yang telah mencapai zaman kita—sebagai logika yang inheren dalam alam, manusia, pengetahuan, dan masyarakat—logika dimulai dengan Zenon dari Elea (340-263 SM) yang terkenal karena banyak paradoksnya serta keyakinannya pada dialektika sebagai sebuah filsafat tentang penampakan.

Filsuf pra-Sokratik lain yang memulai dialektika adalah Herakleitos dari Efesus (535-463 SM). Ia percaya bahwa realitas adalah sebuah *menjadi* yang konstan, di mana perjuangan pertentangan-pertentanganlah yang berlaku—dingin-panas, hidup-mati, baik-buruk, sehat-sakit, masing-masing bertransformasi menjadi yang lain. Ia mengatakan bahwa segala sesuatu berubah begitu cepat sehingga tidak pernah mungkin untuk mandi dua kali di sungai yang sama. Pada kali kedua, sungai itu tidak akan sama, dan kita sendiri pun telah berubah.

Berbeda dengan Herakleitos, Parmenides dari Elea percaya bahwa gerak adalah sebuah ilusi dan bahwa segala sesuatu tidak dapat diubah.

Seperti yang bisa kita lihat, pertanyaan dari mana dialektika berasal adalah pertanyaan tentang penjelasan gerak dan transformasi segala sesuatu. Dalam visi metafisis tentang segala sesuatu—yang ditentang oleh dialektika—alam semesta disajikan sebagai sebuah "aglomerasi dari hal-hal atau entitas-entitas yang berbeda, dan meskipun mereka saling berhubungan satu sama lain, masing-masing memiliki individualitas eksklusifnya sendiri, yang independen dari semua hal atau entitas lain." (Prado, Jr. 1952, 1:11) Dialektika menganggap bahwa semua hal berada dalam gerak, dan semua hal saling berhubungan satu sama lain.

Bagi Platon (420-348 SM), dialektika adalah cara seseorang naik ke alam yang dapat dipahami (*intelligible*), sebuah metode deduksi rasional atas segala sesuatu. Gerakan dialektis ini pertama-tama memungkinkan seseorang untuk beralih dari kemajemukan ke kesatuan dan, kedua, untuk membedakan antara berbagai gagasan dan tidak membingungkannya. Platon menggunakan dialektika sebagai sebuah teknik penelitian yang diterapkan melalui kolaborasi dua orang atau lebih, yang akan bergerak melalui pertanyaan dan jawaban. Pengetahuan harus tumbuh dari perjumpaan ini serta dari refleksi kolektif dan perdebatan, tetapi tidak dari isolasi. Proses ini akan memiliki dua momen kunci. Yang pertama terdiri dari menyatukan hal-hal yang tersebar ke dalam sebuah gagasan tunggal, mengklarifikasinya dan membuatnya dapat dikomunikasikan. Yang kedua terdiri dari membagi kembali gagasan tersebut menjadi bagian-bagiannya.

Bagi Aristoteles (385-322 SM)—yang oleh Marx (1980 1:465) disebut "pemikir terbesar zaman kuno"—dialektika hanyalah pelengkap bagi filsafat. Ia mereduksinya menjadi sebuah aktivitas kritis. Namun, ia bukanlah sebuah metode yang melaluinya seseorang akan mencapai kebenaran. Ia hanyalah sebuah penampakan dari filsafat, sebuah logika tentang yang kemungkinan. Bagi Aristoteles, metode dialektis tidak mengarah pada pengetahuan, tetapi pada perdebatan, probabilitas, dan opini.

Aristoteles berhasil mendamaikan Herakleitos dan Parmenides dengan teorinya tentang tindakan dan potensi. Menurut teori ini, perubahan memang ada, tetapi perubahan itu hanyalah aktualisasi dari potensi-potensi yang sudah ada tetapi belum terwujud. Sang murid akan berpotensi untuk terdidik. Pendidikan umat manusia akan menjadi proses di mana individu-individu mewujudkan semua potensi mereka.

Pada abad ketiga setelah Masehi, dengan kemunculan kembali Platonisme, perdebatan seputar dialektika juga diperbarui. Plotinus (203-259) menganggapnya sebagai bagian dari filsafat dan bukan hanya sebuah metode. Namun, pengertian dialektika sebagai sebuah metode mendominasi pada Abad Pertengahan karena ia diklasifikasikan di samping retorika dan tata bahasa sebagai sebuah seni liberal—yaitu, sebuah sarana untuk membedakan yang benar dari yang salah.

Filsafat yang dianggap sebagai budak teologi oleh Gereja memiliki pandangan

rendah terhadap dialektika, dan secara peyoratif membandingkannya dengan sofisme. Dalam kata-kata Leandro Konder,

> Konsepsi metafisis menang sepanjang sejarah karena ia bersesuaian, dalam masyarakat yang terbagi ke dalam kelas-kelas, dengan kepentingan kelas-kelas dominan, yang selalu berkepentingan untuk membuat apa yang sedang berjalan sekarang bertahan selamanya. Mereka selalu berkepentingan untuk mengikat nilai-nilai dan konsep-konsep, seperti halnya institusi-institusi yang ada, untuk mencegah orang-orang dari menyerah pada godaan untuk ingin mengubah rezim sosial yang ada. (1981, 9)

Pada awal Zaman Modern, dialektika dianggap tidak berguna karena diyakini bahwa Aristoteles telah mengatakan semua yang ada untuk dikatakan tentang logika, dan tidak ada yang perlu ditambahkan. Dialektika akan terbatas pada silogisme dari satu jenis logika, sebuah logika tentang penampakan, dan tidak akan ada yang perlu ditambahkan. Ini adalah pendapat Immanuel Kant (1724-1804).

Namun, René Descartes (1596-1650) memberikan kontribusinya pada metode dialektis. Untuk mencapai kebenaran, katanya, dalam *Discourse of the Method*-nya, adalah perlu untuk bergerak melalui analisis dan sintesis—analisis, untuk mencapai setiap elemen dari objek atau fenomena yang dipelajari, dan sintesis untuk rekonstitusi keseluruhan. Seperti yang akan kita lihat, Karl Marx (1818-1883) juga menyarankan, dalam metode dialektisnya, bahwa kita harus bergerak melalui analisis dan sintesis, masing-masing menyebutnya "metode penelitian" dan "metode pemaparan."

Konsepsi dialektis tentang sejarah, sebagai lawan dari konsepsi metafisis Abad Pertengahan, mulai terbentuk dengan filsuf sosial Swiss Jean-Jacques Rousseau (1712-1779). Bagi Rousseau, semua orang dilahirkan bebas, dan hanya sebuah organisasi masyarakat yang demokratis yang akan memungkinkan individu manusia untuk berkembang sepenuhnya. Individu dikondisikan oleh masyarakat.

Namun, hanya dengan Friedrich Hegel (1770-1831) dialektika kembali menjadi tema sentral filsafat. Hegel memahaminya sebagai "sebuah penerapan ilmiah dari kesesuaian pada hukum-hukum, yang inheren dalam alam dan dalam pemikiran, cara alami dari determinasi-determinasi pengetahuan, benda-benda, dan, secara umum, dari semua yang terbatas." (Lalande 1960, 227) Dialektika, menurutnya, adalah momen negatif dari semua realitas, yaitu yang memiliki kemungkinan untuk tidak menjadi, untuk menyangkal dirinya sendiri. Namun, bagi Hegel, nalar bukan hanya pemahaman tentang realitas seperti yang diinginkan Kant, tetapi realitas itu sendiri. Yang rasional itu nyata, dan yang nyata itu rasional. Gagasan—nalar—adalah dunia itu sendiri dalam evolusi. Perubahan dunia gagasan adalah perubahan aktual dalam sejarah dan di dunia. Karena itu, sejarah universal, pada saat yang sama, adalah ranah dari yang dapat berubah, dan manifestasi dari nalar.

Hegel sampai pada yang nyata mulai dari yang abstrak. Nalar mendominasi dunia, dan memiliki, sebagai fungsinya, penyatuan, pendamaian, dan pemeliharaan tatanan keseluruhan. Nalar ini adalah dialektika—yaitu, ia bergerak melalui kesatuan dan

pertentangan dari hal-hal yang berlawanan. Dengan demikian, Hegel mengambil kembali, konsep kesatuan pertentangan dari Herakleitos.

Hegel memahami proses rasional sebagai sebuah proses dialektis di mana kontradiksi tidak dianggap tidak logis dan paradoksal, tetapi dianggap sebagai mesin pemikiran yang sesungguhnya, dan, pada saat yang sama, mesin sejarah, karena sejarah tidak lebih dari manifestasi gagasan-gagasan. Pemikiran tidak dianggap sebagai sebuah entitas statis. Ia berevolusi melalui kontradiksi-kontradiksi yang telah dilampaui, dari tesis (afirmasi) ke antitesis (negasi), dan dari sana ke sintesis (konsiliasi). Sebuah proposisi (tesis) tidak dapat eksis tanpa pertentangan dengan proposisi lain (antitesis). Proposisi pertama akan dimodifikasi dalam proses ini, dan sebuah proposisi baru akan muncul. Antitesis terkandung dalam tesis itu sendiri, yang oleh karena itu, bersifat kontradiktif. Konsiliasi yang ada dalam sintesis bersifat sementara, karena ia, dengan sendirinya, akan bertransformasi menjadi sebuah tesis baru.

Dengan Ludwig Feuerbach (1804-1872), dialektika memperoleh seorang pembela baru. Bagi Feuerbach, umat manusia memproyeksikan ke langit impian keadilan yang tidak pernah dapat ia wujudkan di bumi—yaitu, orang miskin memiliki Tuhan yang kaya. Oleh karena itu, Tuhan adalah sebuah proyeksi imajiner dari kemanusiaan yang percaya bahwa ia telah dirampas dari sesuatu, sehingga menjadi teralienasi. Oleh karena itu, menyangkal keberadaan Tuhan berarti menegaskan diri sebagai manusia.

DIALEKTIKA MARXIS

Namun, baru dengan Marx dan Friedrich Engels (1820-1895) dialektika memperoleh status filosofis (dialektika material) dan ilmiah (materialisme historis).

Marx memperbarui idealisme Hegel dengan realisme materialistis.

> Dalam produksi sosial kehidupan mereka, manusia mengikatkan diri pada hubungan-hubungan tertentu yang niscaya dan independen dari kehendak mereka. Ini adalah hubungan-hubungan produksi yang sesuai dengan fase tertentu dari perkembangan kekuatan material produktif mereka. Keseluruhan hubungan produksi ini membentuk struktur ekonomi masyarakat, dasar nyata di mana superstruktur hukum dan politik akan dibangun dan yang akan menentukan bentuk-bentuk kesadaran sosial yang sesuai. Sarana produksi kehidupan material mengkondisikan proses umum kehidupan sosial, politik, dan spiritual. Bukan kesadaran manusia yang menentukan keberadaannya, tetapi, sebaliknya, keberadaan sosialnyalah yang menentukan kesadarannya. (Marx dan Engels 1977a, 1:301)

Dialektika Hegel terbatas pada dunia roh. Marx membalikkannya, memasukkannya ke dalam yang material. Bagi Marx, dialektika menjelaskan evolusi dari yang material, dari alam, dan dari umat manusia itu sendiri. Ia adalah ilmu tentang hukum-hukum umum gerak, baik di dunia eksternal maupun dalam pemikiran manusia. Asal-usul Hegelian dari pemikiran Marxis ini diakui oleh Lenin ketika ia menegaskan

dalam *Philosophic Notebooks*-nya (Lenin 1973, 1700), bahwa *Capital* tidak dapat dipahami tanpa terlebih dahulu membaca dan memahami seluruh *Logika* Hegel.

Bagi Marx dan Engels, prinsip-prinsip dialektika Hegelian adalah hukum-hukum murni pemikiran. Leonardo Konder menyatakan, "Perlu dihindari agar dialektika sejarah manusia dianalisis seolah-olah sama sekali tidak ada hubungannya dengan alam, seolah-olah manusia tidak memiliki dimensi alam yang tak tereduksi dan tidak memulai lintasannya di alam." (1981, 9)

Dialektika Marx bukan sekadar sebuah metode untuk mencapai kebenaran. Ia adalah sebuah konsepsi tentang manusia, masyarakat, dan hubungan antara manusia dan dunia.

Berlawanan dengan para filsuf idealis, Marx tidak berangkat dari sebuah skema konseptual, yang secara teoretis dibuat secara *a priori*, mencoba untuk mengidentifikasi esensi. Ia juga tidak mengambil, sebagai titik awal, fenomena-fenomena yang terisolasi dalam dirinya sendiri, seperti yang dilakukan oleh kaum empiris. Ia mengkritik kedua posisi ini dan mengambil jalan baru.

Hal ini secara khusus terlihat dalam *Capital*. Marx prihatin dengan pemahaman proses pembentukan historis dari modus produksi kapitalis, bukan seolah-olah itu adalah bentuk jadi dari hubungan antara manusia dan masyarakat, melainkan sebagai sebuah *fieri*, dalam sebuah *menjadi*. Bagi Marx, fakta dalam dirinya sendiri tidak ada, berbeda dengan empirisme, yang ingin membuat kita percaya pada keberadaan fakta-fakta yang dapat diperiksa secara netral dan terlepas dari konteks historis-ekonomis, psikologis, dan politis umat manusia. Bukanlah kesadaran manusia, seperti yang diyakini oleh idealisme, maupun realitas murni, seperti yang diyakini oleh empirisme, tetapi umat manusia itu sendirilah yang bertindak sebagai makhluk yang memproduksi dirinya sendiri, melalui aktivitasnya sendiri dan cara hidupnya sendiri—yaitu, melalui sarana produksi kehidupan material umat manusia. Syarat bagi umat manusia untuk menjadi individu—karena setiap orang tidak terlahir dewasa tetapi menjadi dewasa—adalah kerja. Mediasi antara umat manusia dan dunia dibuat melalui aktivitas material.

> Bagi Hegel, proses-kehidupan otak manusia, yaitu, proses berpikir, yang, di bawah nama "Gagasan," bahkan ia ubah menjadi sebuah subjek independen, adalah *demiurgos* dari dunia nyata, dan dunia nyata hanyalah bentuk eksternal, fenomenal dari "Gagasan" itu; bagi saya, sebaliknya, yang ideal tidak lain adalah dunia material yang direfleksikan oleh pikiran manusia, dan diterjemahkan ke dalam bentuk-bentuk pemikiran. (Marx 1906, 25)

Apa yang membedakan Marx dan Hegel dalam hal ini adalah penjelasan tentang gerak. Keduanya berpendapat bahwa gerak terjadi melalui pertentangan unsur-unsur yang berlawanan—yaitu, melalui kontradiksi. Namun, sementara Hegel menempatkan gerak yang kontradiktif dalam logika, Marx menempatkannya tepat di dalam benda itu sendiri, dalam fenomena, materi, atau pikiran. Mao Tse-tung (1893-1976) meringkas pemikiran Marx dalam hal ini.

> Konsepsi material-dialektis memahami bahwa, dalam studi tentang perkembangan sebuah fenomena, seseorang harus memulai dari isi internalnya dan hubungannya dengan fenomena-fenomena lain, yaitu, seseorang harus menganggap perkembangan fenomena sebagai gerak internalnya sendiri yang niscaya. Setiap fenomena akan menemukan dirinya dalam gerakannya, dalam hubungan dan interaksi dengan fenomena-fenomena lain yang mengelilinginya. Penyebab fundamental dari perkembangan fenomena bukanlah eksternal tetapi internal: ia ditemukan dalam kontradiksi yang ada di dalam fenomena tersebut. Di dalam semua fenomena terdapat kontradiksi, dengan demikian gerak dan perkembangannya. (Tse-tung 1979, 32)

Namun, hal ini tidak ada hubungannya dengan hanya mengetahui bagaimana dialektika pengetahuan terjadi dan bahkan lebih sedikit lagi hubungannya dengan mereduksi dialektika alam menjadi pengetahuan murni, seperti yang dipikirkan Hegel, yang baginya dunia tidak lebih dari serangkaian gagasan. Hegel, seperti yang dikatakan Marx, membayangkan bahwa dunia adalah dunia "melalui gerak pemikiran, tetapi pada kenyataannya ia tidak lebih dari secara sistematis merekonstruksi dan, dalam kaitannya dengan metode absolut, menggunakan pikiran-pikiran yang telah bersarang di kepala semua orang." (Marx 1965, 104)

Di sini, Marx tidak ingin menyangkal nilai dan keniscayaan subjektivitas dalam pengetahuan. Dunia selalu merupakan sebuah visi tentang dunia, dunia yang direfleksikan. Namun, ia tidak hanya memiliki eksistensi dalam gagasan. Eksistensinya nyata, material, dan independen dari pengetahuan tentang manusia ini atau itu. Dialektika bukanlah sebuah gerakan spiritual yang beroperasi di dalam pemahaman manusia. Ada sebuah determinasi timbal balik antara gagasan-gagasan pikiran manusia dan kondisi-kondisi nyata dari eksistensi manusia.

> Yang esensial adalah bahwa analisis dialektis memahami cara di mana kondisi-kondisi eksistensi sosial dan berbagai modalitas kesadaran saling berhubungan, terhubung, dan ditentukan secara timbal balik. Tidak ada pertanyaan tentang memberikan otonomi pada salah satu atau dimensi lain dari realitas sosial. Jelas bahwa modalitas-modalitas kesadaran adalah bagian dari kondisi-kondisi eksistensi sosial. (Marx 1979, 23)

Marx tidak hanya membalikkan logika Hegelian "secara terbalik" (1980, 1:12). Ia membuat inovasi-inovasi mendalam, dengan demikian membuktikan kebenarannya, dan menerapkannya pada realitas sosial, ekonomi, dan politik. Seperti yang dikatakan Henri Lefebvre, "metode Marxis bersikeras, jauh lebih jelas daripada metodologi-metodologi sebelumnya, pada sebuah fakta esensial: realitas yang harus dicapai melalui analisis, untuk direkonstruksi melalui pemaparan (sintesis), selalu merupakan sebuah realitas dalam gerak." (Lefebvre 1974, 36). Dialektika mempertimbangkan setiap objek dengan karakteristiknya sendiri, masa depannya sendiri, kontradiksinya sendiri. Sejauh menyangkut dialektika, tidak ada aturan universal *more mathematico*, seperti

yang diinginkan Descartes (1971), yang menjamin bahwa, setelah penerapannya, kita akan memperoleh produk-produk dialektis.

Dari sudut pandang Marxis, dialektika berfokus pada "benda-benda dan gambaran konseptualnya dalam hubungan, rantai, dinamika, dan proses genesis serta penuaannya" (Engels 1980, 58). Dialektika mempertimbangkan benda-benda dan fenomena tidak secara statis, tetapi dalam gerak terus-menerus, dan dalam perjuangan antara kualitas-kualitas mereka yang berlawanan.

Materialisme dialektis tidak percaya bahwa materi dan pemikiran adalah prinsip-prinsip yang terisolasi dan tidak terhubung, melainkan sebagai aspek-aspek dari satu sifat yang tak terpisahkan. Ia menganggap bahwa bentuk gagasan sama konkretnya dengan bentuk alam dan mempelajari hukum-hukum yang lebih umum dari alam semesta, hukum-hukum yang umum bagi semua aspek realitas, dari alam fisik hingga pemikiran, melewati alam hidup dan masyarakat. Materialisme mengandaikan bahwa dunia adalah sebuah realitas material—alam dan masyarakat—di mana manusia hadir, dan bahwa ia dapat mengenalnya dan mengubahnya.

Sementara ilmu-ilmu pengetahuan memiliki, sebagai sebuah tujuan, sebuah aspek terbatas dari yang nyata, materialisme dialektis memiliki sebagai tujuannya konsepsi tentang dunia secara keseluruhan. Namun, materialisme dialektis tidak memisahkan diri dari ilmu pengetahuan karena berkat ilmu pengetahuanlah ia dapat berkembang dan memperbarui dirinya sendiri.

Sebagai sebuah konsepsi dialektis, Marxisme tidak memisahkan teori (pengetahuan) dari praktik (aksi). "Teori bukanlah sebuah dogma tetapi sebuah panduan untuk tindakan." (Lenin dalam Politzer 1970, 23) Praktik adalah kriteria nyata dari teori, karena pengetahuan dimulai dari praktik dan kembali padanya secara dialektis. Marx mengungkapkan dirinya dengan cara berikut dalam *Tesis Kedua tentang Feuerbach*-nya: "Pertanyaan tentang mengetahui apakah pemikiran manusia dapat memiliki sebuah kebenaran objektif atau tidak bukanlah sebuah pertanyaan teoretis melainkan sebuah pertanyaan praktis. Di dalam praksislah manusia harus menunjukkan kebenaran, yaitu, realitas dan kekuatan, karakteristik-karakteristik duniawi dari pemikirannya. Perselisihan tentang realitas atau non-realitas pemikirannya yang terisolasi dari praksis adalah sebuah pertanyaan skolastik murni." (Marx-Engels 1977, 12)

Karena dialektika mempertimbangkan benda-benda dan fenomena sebagai sebuah kesatuan dari hal-hal yang berlawanan, dalam sebuah rantai hubungan, modifikasi, dan gerak terus-menerus, ia menentang metafisika. Dialektika mengakui istirahat dan pemisahan antara berbagai aspek dari yang nyata sebagai relatif. Hanya gerak yang absolut, karena ia konstan dalam semua proses.

Mulai dari elemen produksi yang paling sederhana, yaitu barang, Marx mampu mempostulasikan hipotesis-hipotesis umum tentang dialektika manusia dan alam, dengan demikian memenuhi usulannya tentang "refleksi manusia tentang bentuk-bentuk kehidupan sosial." (Marx 1906, 1:87) Namun, seperti yang diamati Kosik,

"struktur *Capital* bukanlah sebuah struktur kategori-kategori logis yang kepadanya realitas yang diselidiki dan elaborasinya dapat diserahkan. Realitas ilmiah yang dianalisis adalah yang secara memadai diungkapkan dalam pernyataan dialektis, dibimbing dan mungkin untuk dipenuhi dalam sebuah struktur logis yang sesuai dan ditentukan (Kosik 1969, 162). Melewati kontradiksi-kontradiksi sistem produksi kapitalis dalam studi masifnya, kategori-kategori yang membentuk kerangka metodenya menjadi terang. Kategori-kategori ini dipahami sebagai sebuah kesatuan dan pertentangan dari hal-hal yang berlawanan, dan mereka dicontohkan secara lengkap: yang sederhana versus yang kompleks, yang homogen versus yang heterogen, yang konkret versus yang abstrak, yang kuantitatif versus yang kualitatif, bentuk versus isi, esensi versus fenomena, yang partikular versus yang umum, yang individu versus yang sosial, keniscayaan versus kebebasan, kemungkinan versus realitas, dan banyak lagi.

Pada Marx, kategori-kategori ini tidak direduksi menjadi hukum-hukum pemikiran yang tetap tetapi terdiri dari unsur-unsur fundamental dari penjelasan tentang transformasi benda-benda.

Engels, dalam *Dialectics of Nature* (1976), merumuskan tiga hukum umum alam: hukum pertama tentang konversi kuantitas menjadi kualitas dan sebaliknya; hukum kedua tentang interpenetrasi hal-hal yang berlawanan (hukum kesatuan dan perjuangan hal-hal yang berlawanan); dan hukum ketiga tentang negasi dari negasi.

Melalui hukum pertama, dapat dipahami bahwa, di alam, variasi kualitatif dapat diperoleh melalui variasi kuantitatif. Hukum kedua menjamin kesatuan dan kontinuitas perubahan yang tak henti-hentinya di alam dan dalam fenomena. Hukum ketiga menjamin bahwa setiap sintesis, pada gilirannya, adalah tesis dari sebuah antitesis baru yang secara tak terbatas mereproduksi proses tersebut.

Mengambil contoh dari ilmu-ilmu alam, Engels mencoba untuk mendemonstrasikan hukum-hukum umum ini. Namun, kritik-kritik terhadap klasifikasi-klasifikasi ini segera muncul karena hukum-hukum tersebut mencoba untuk mereduksi sebuah filsafat perubahan menjadi kode-kode tetap. Apakah Engels dikhianati oleh sistem idealis Hegel, atau apakah ia jatuh ke dalam perangkap positivisme ilmiah? Apapun kasusnya, bukan hukum-hukum ini tetapi beberapa prinsip umum atau karakteristik dialektika yang diterima hari ini sebagai titik awal oleh banyak penulis yang, setelah Marx dan Engels, mengambil tugas sulit untuk membuat lebih eksplisit apa yang ditemukan pada mereka dalam bentuk embrio (Cheptulin 1982).

PRINSIP-PRINSIP DIALEKTIKA

SAYA ingin berbicara tentang prinsip-prinsip ketimbang tentang hukum-hukum, karena hal tersebut lebih berkaitan dengan presuposisi-presuposisi filosofis daripada dengan hukum-hukum ilmiah.

Prinsip Pertama

Dengan prinsip totalitas, segala sesuatu saling berhubungan.

Bagi dialektika, alam disajikan sebagai sebuah keseluruhan yang koheren di mana objek-objek dan fenomena-fenomena saling berhubungan, saling mengkondisikan satu sama lain. Metode dialektis memperhitungkan aksi timbal balik ini dan menelaah objek-objek serta fenomena-fenomena dalam upaya untuk memahaminya dalam sebuah totalitas yang konkret. "Pemahaman dialektis tentang totalitas berarti tidak hanya bahwa bagian-bagian berada dalam hubungan interaksi internal dan keterkaitan satu sama lain dan dengan keseluruhan, tetapi juga bahwa keseluruhan tidak dapat membatu dalam abstraksi yang terletak di atas bagian-bagian, mengingat bahwa keseluruhan menciptakan dirinya sendiri dalam interaksi bagian-bagian." (Kosik 1969, 42)

Presuposisi dasar dari dialektika adalah bahwa makna dari segala sesuatu tidak diperoleh dari individualitasnya, melainkan dari totalitas, yang, menurut Kosik, pertama-tama merupakan jawaban atas pertanyaan "Apakah realitas itu?" (Kosik 1969, 34). Inilah yang oleh Engels disebut "hukum interpenetrasi hal-hal yang berlawanan," di mana segala sesuatu memiliki kaitan dengan segala sesuatu yang lain, hukum interaksi atau koneksi universal—"hukum aksi timbal balik dari koneksi universal," sebagaimana disebut oleh Politzer (1970, 35).

Engels memasukkan ke dalam hukum ini kesatuan dan perjuangan hal-hal yang berlawanan. "Tidak ada yang terisolasi. Mengisolasi sebuah fakta, sebuah fenomena, dan mempertahankannya dengan pemahaman dalam isolasi ini, dan merampasnya dari makna, penjelasan, dan isinya berarti melumpuhkannya secara artifisial, membunuhnya. Ini berarti mengubah alam, melalui pemahaman metafisis, menjadi sebuah akumulasi objek-objek di mana beberapa berada di luar yang lain, menjadi sebuah kekacauan fenomena." (Engels dalam Lefebvre 1975, 238)

Prinsip Kedua

Ini adalah prinsip gerak di mana segala sesuatu ditransformasikan.

Dialektika mempertimbangkan segala sesuatu dalam *menjadi*-nya. Gerak adalah kualitas yang inheren pada segala sesuatu. Alam dan masyarakat tidak dipahami sebagai entitas-entitas yang tetap, tetapi dalam transformasi yang terus-menerus, tidak pernah mapan secara definitif, dan selalu belum selesai. Penyebab dari perjuangan ini adalah perjuangan internal. "Dialektika tidak dapat memahami totalitas sebagai sebuah keseluruhan yang sudah jadi dan terformalkan." (Kosik 1969, 49) Inilah yang oleh Engels disebut "hukum negasi dari negasi," dan yang oleh Politzer disebut "hukum transformasi universal dan perkembangan yang tak henti-hentinya," yang juga disebut "hukum negasi atau pelampauan."

Ini adalah hukum gerak universal. Sebagaimana diamati oleh Leandro Konder,

Ia memperhitungkan fakta bahwa gerak umum dari realitas memiliki makna,

artinya, ia bukanlah sebuah absurditas, ia tidak habis dalam kontradiksi-kontradiksi yang irasional dan tak terpahami, juga tidak tersesat dalam pengulangan abadi konflik antara tesis dan antitesis, antara afirmasi dan negasi. Sebuah afirmasi niscaya melahirkan negasinya, tetapi negasi tidak berlaku begitu saja: baik afirmasi maupun negasi diperbarui dan yang pada akhirnya berlaku adalah sebuah sintesis, sebuah negasi dari negasi. (Konder 1981, 59)

Kehidupan menghasilkan kematian; panas hanya dapat dipahami dalam fungsinya terhadap dingin; dan yang baru lahir dari yang lama.

Prinsip Ketiga

Yang ini adalah tentang perubahan kualitatif.

Transformasi segala sesuatu tidak terjadi dalam sebuah proses sirkular pengulangan abadi, atau sebuah pengulangan dari yang lama. Perubahan-perubahan kualitatif dapat berlangsung melalui sebuah akumulasi unsur-unsur kuantitatif. "Contoh klasiknya adalah air: ketika dipanaskan, suhunya naik secara progresif, sebuah kenaikan yang merupakan variasi kuantitatif. Tetapi tibalah saatnya ketika suhu menjadi konstan dan sebuah fenomena yang berbeda secara kualitatif akan terjadi, yaitu mendidih." (Foulquié 1974, 62)

Inilah yang oleh Engels disebut "hukum konversi kuantitas menjadi kualitas atau sebaliknya" atau, menurut yang lain, "hukum lompatan." Mulai dari ambang batas tertentu dari perubahan-perubahan kuantitatif, sebuah peralihan dari kuantitas ke kualitas terjadi. Misalnya, sebuah desa kecil dapat secara bertahap bertransformasi menjadi sebuah kota besar.

Prinsip Keempat

Ini adalah tentang kontradiksi serta kesatuan dan perjuangan hal-hal yang berlawanan.

Transformasi segala sesuatu dimungkinkan hanya karena kekuatan-kekuatan yang berlawanan hidup berdampingan di dalam dirinya sendiri dan secara simultan bergerak menuju kesatuan dan pertentangan. Inilah yang disebut "kontradiksi," dan yang bersifat universal serta inheren pada semua hal yang material dan spiritual. Kontradiksi adalah esensi atau hukum fundamental dari dialektika.

Prinsip keempat inilah yang telah menarik minat begitu banyak peneliti dialektika pada abad kedua puluh, mengembangkan apa yang baru saja dimulai oleh Engels. Unsur-unsur yang kontradiktif hidup berdampingan dalam sebuah realitas yang terstruktur, yang satu tidak dapat eksis tanpa yang lain. Eksistensi dari hal-hal yang berlawanan bukanlah sebuah absurditas logis. Ia didasarkan pada realitas.

Melalui dinamika kontradiksi-kontradiksi yang ada dalam setiap fenomena atau benda, masing-masing dari dua aspek yang kontradiktif cenderung untuk

mentransformasikan dirinya menjadi lawannya, dalam kondisi-kondisi tertentu. "Kesatuan (kebetulan, identitas, kesetaraan) dari hal-hal yang berlawanan bersifat kondisional, temporal, sementara, relatif. Perjuangan hal-hal yang berlawanan yang saling mengecualikan satu sama lain bersifat absolut, seperti halnya perkembangan dan gerak." (Lenin 1973, 344)

Prinsip-prinsip ini dapat diterapkan pada unsur-unsur material, pada masyarakat manusia, dan pada pengetahuan kita sendiri. Inilah mengapa dialektika dapat dibagi lagi menjadi tiga tingkatan, seperti yang ditunjukkan oleh Ernest Mandel.

1. Dialektika alam, yang sepenuhnya objektif, artinya, independen dari eksistensi proyek, niat, atau motivasi manusia;
2. Dialektika sejarah, yang umumnya objektif sebagai titik awal, tetapi di mana manusia dapat melakukan intervensi dengan sebuah proyek baru untuk masyarakat, yang pemenuhan konkretnya terhubung dengan kondisi-kondisi material objektif yang sudah ada sebelumnya yang independen dari kehendak manusia; dan
3. Dialektika pengetahuan, hasil dari interaksi konstan antara objek-objek yang hendak diketahui dan tindakan subjek-subjek yang mencoba untuk memahaminya. (Mandel 1978, 116)

Apa konsekuensi yang dibawa dialektika bagi logika—yaitu, bagi struktur dan fungsi proses-proses mental?

Tampaknya pertanyaan ini telah menghasilkan kesalahan-kesalahan yang cukup besar dalam sejarah Marxisme, terutama pada periode Stalinisme, yang mencoba untuk membuat sebuah pemisahan epistemologis mekanis antara apa yang disebutnya "ilmu borjuis" dan "ilmu proletar" serta antara logika formal dan logika dialektis.

Penting untuk diakui, bersama dengan filsuf Brasil terkemuka, Alvaro Vieira Pinto (1969, 72), bahwa "logika formal adalah logika metafisika, sebagaimana logika dialektis adalah logika dialektika," dan dari sinilah kita memahami baik perbedaan maupun komplementaritas dari kedua jenis logika tersebut.

Prinsip yang secara fundamental membedakan keduanya adalah prinsip kontradiksi. Sementara logika dialektis berangkat dari prinsip kontradiksi, logika formal berangkat dari lawannya—yaitu, non-kontradiksi. Hal ini karena yang pertama memahami objek dan fenomena dalam gerak, dan yang kedua memahaminya sebagai statis.

Berangkat dari prinsip bahwa benda-benda dan fenomena bersifat statis, sebuah benda akan selalu tetap sama dengan dirinya sendiri (hukum identitas); sebuah benda tidak dapat sama dengan yang lain (hukum non-kontradiksi); dan ia adalah satu hal atau yang lain (hukum penyisihan jalan tengah).

Jenis logika ini tentu saja valid dan benar—jika, secara metodologis, kita menempatkan gerak di antara tanda kurung, dan jika kita mempelajari fenomena secara sepenuhnya terisolasi.

> Jika dibawa ke tingkat yang lebih dalam, logika formal tidak melarang pemikiran dialektis. Sebaliknya, ia menunjukkan kemungkinannya, ia membuka diri pada tuntutannya, ranahnya, lintasannya: ia membangun sebuah landasan bagi keniscayaan pemikiran ini. Logika formal menyerah pada dialektika, melalui mediasi logika. Kemudian, gerakan ini terbalik, dan logika formal tampak hanya sebagai sebuah reduksi isi, sebuah abstraksi yang terelaborasi, sebuah unsur yang netral (kosong, transparan) dalam setiap penyelidikan. (Lefebvre 1975, 24)

Meskipun demikian, logika formal menunjukkan bahwa ia mampu mengklasifikasikan dan membedakan objek-objek, tetapi ia tidak cukup untuk memahami objek-objek ini dalam gerak mereka yang nyata dan tak henti-hentinya. Karena itu, dialektika tidak menolak logika formal, tetapi menyertakannya sebagai bagian esensial dari logika dialektis.

> Kontradiksi dialektis adalah sebuah inklusi (penuh, konkret) dari unsur-unsur yang kontradiktif satu sama lain, dan, pada saat yang sama, sebuah eksklusi aktif. Dan metode dialektis tidak puas hanya dengan mengatakan bahwa kontradiksi-kontradiksi itu ada, karena sofisme, eklektisisme, dan skeptisisme mampu mengatakan hal yang sama. Metode dialektis mencoba untuk menangkap koneksi, kesatuan, dan gerak yang melahirkan, menentang, dan membenturkan unsur-unsur yang kontradiktif, yang memecahkannya atau melampauinya. (Lefebvre 1975, 238)

Marx dan Engels, mencontohkan hukum kontradiksi dalam sejarah sosial, menunjukkan kontradiksi yang ada antara kekuatan-kekuatan produktif dan hubungan-hubungan produksi, kontradiksi antara kelas-kelas penindas dan kelas-kelas tertindas, kontradiksi antara basis ekonomi dan superstruktur, antara politik dan ideologi.

> Setelah mencapai fase perkembangan tertentu, kekuatan-kekuatan produktif material masyarakat akan berbenturan dengan hubungan-hubungan produksi yang ada atau, jika tidak dengan representasi hukumnya, dengan hubungan-hubungan kepemilikan di mana mereka telah berkembang hingga saat itu. Dari yang tadinya merupakan bentuk-bentuk perkembangan kekuatan-kekuatan produktif, hubungan-hubungan ini akan berkembang menjadi penghalang bagi mereka, dan dengan demikian sebuah periode revolusi sosial akan dimulai. Dengan berubahnya basis ekonomi, lebih atau kurang cepat, seluruh superstruktur yang telah dibangun di atasnya akan berada dalam keadaan revolusi. (Marx-Engels 1977a, 1:301)

Marx, dengan mempelajari struktur ekonomi masyarakat kapitalis, menyimpulkan bahwa kontradiksi dasar dari masyarakat ini adalah kontradiksi dasar antara karakter sosial dari produksi dan karakter privat dari kepemilikan.

Selain karakteristik umum dari kontradiksi ini, yaitu universalitasnya dan keberadaan sebuah kontradiksi utama, kontradiksi-kontradiksi yang spesifik, atau

partikular, ada di dalam setiap tahap proses perkembangan dari setiap benda atau fenomena.

Seperti yang ditunjukkan oleh Mao Tse-tung (1979, 30) dalam studinya *Tentang Kontradiksi*, untuk membuat esensi dari setiap proses tampak, perlu untuk menyoroti karakter spesifik dari dua aspek dari masing-masing kontradiksi dalam proses ini—aspek utama dan aspek sekunder dari setiap kontradiksi—guna memverifikasi aksi timbal balik dari kutub-kutub yang berlawanan dari kontradiksi dan aksi dari keseluruhan kontradiksi yang melibatkan setiap kontradiksi atau benda.

Dalam setiap proses perkembangan sebuah fenomena atau benda, akan selalu ada sebuah kontradiksi utama, yang keberadaannya menentukan keberadaan yang lain. Juga di dalam kontradiksi utama inilah terdapat satu aspek utama dan satu aspek yang niscaya sekunder. Aspek utamalah yang memainkan peran dominan dalam kontradiksi tersebut.

METODE DIALEKTIS

Prinsip-prinsip dialektika ini tidak muncul secara *a priori*. Mereka adalah hasil dari sebuah pematangan yang lambat dari perkembangan ilmu-ilmu pengetahuan modern. Dalam karya Marx, mereka muncul hanya setelah sebuah analisis yang mendalam tentang alat-alat produksi kapitalis, dan sebagai konsekuensi dari sebuah analisis ilmiah, sebagaimana ia sendiri nyatakan (Marx 1980, 1:84). Hanya setelah ia menyelesaikan karyanya, Marx dapat melihat prinsip-prinsip dan kategori-kategori ini, dan menunjukkan jalan atau metode yang telah ia ikuti, serta dapat mengumumkan dan menunjukkan metodenya yang alami, konkret, dan non-abstrak.

Sikapnya yang sama sekali tidak meremehkan cara berpikir akademis tradisional dapat dilihat ketika ia tidak mengumumkan dalam prakata edisi Jerman pertama *Capital* tentang cara ia akan membahas tema proses produksi kapital. Baru pada kata penutup edisi Jerman kedua (1873), setelah disebut oleh beberapa kritikus Comtian sebagai filsuf idealis terbesar, ia secara ringkas menyajikan dasar-dasar dialektis dari metodenya.

> Tentu saja metode pemaparan harus berbeda bentuknya dari metode penelitian. Yang terakhir ini harus menguasai materi secara mendetail, menganalisis berbagai bentuk perkembangannya, menelusuri keterkaitan internalnya. Hanya setelah pekerjaan ini selesai, gerakan yang sebenarnya dapat dideskripsikan secara memadai. Jika ini berhasil dilakukan, jika kehidupan pokok bahasan direfleksikan secara ideal seperti di dalam cermin, maka bisa jadi tampak seolah-olah di hadapan kita hanyalah sebuah konstruksi *a priori* belaka. (Marx 1906, 1:25)

Marx secara formal membedakan metode pemaparan dari metode penelitian. Pemaparan adalah konsekuensi dari sebuah penelitian sebelumnya tentang bentuk-bentuk perkembangan dan tentang keterkaitan-keterkaitan yang ada di antara mereka.

> Marx adalah peneliti pertama yang mengadopsi metode dialektis secara formal, Dengan mempelajari sebuah realitas objektif tertentu, ia secara metodis menganalisis aspek-aspek dan unsur-unsur yang kontradiktif dari realitas ini dan mempertimbangkan semua gagasan antagonistik yang berperan, tetapi yang muatannya belum dapat dipahami oleh siapa pun. Setelah membedakan aspek-aspek atau unsur-unsur yang kontradiktif, tanpa mengabaikan keterkaitan mereka, dan tanpa melupakan bahwa ia sedang bekerja dengan sebuah realitas, Marx menemukan kembali realitas itu dalam kesatuannya, yaitu, dalam keseluruhan geraknya. (Lefebvre 1974, 34)

Dengan metode penelitian, Marx mengartikan sebuah penguasaan mendetail atas realitas yang dipelajari. Analisislah yang akan menyingkapkan hubungan-hubungan internal, dengan setiap unsur di dalam dirinya sendiri.

Setiap objek analisis memerlukan sebuah pendekatan spesifik yang ditentukan oleh objek itu sendiri. Setiap periode historis memiliki hukum-hukumnya sendiri. Karena itu, analisis yang dibuat dalam filsafat tidak dapat secara otomatis digunakan dalam semua ilmu pengetahuan lainnya. Analisis mendetail tentang suatu benda atau fenomena akan menunjukkan hukum-hukum partikular yang mengatur awal, perkembangan, dan akhir dari setiap benda atau fenomena.

Dengan metode pemaparan, Marx memahami rekonstitusi, atau sintesis dari objek atau fenomena yang diteliti, sebagai sebuah proses terbalik, berlawanan dengan yang pertama sedemikian rupa sehingga pembaca akan membayangkan bahwa penulis mengkonstruksikannya secara *a priori*. Dalam pemaparan, objek secara bertahap menyingkapkan dirinya sendiri, sesuai dengan kekhasannya sendiri.

Dalam kaitannya dengan bentuk pemaparan proses produksi kapitalis, Marx mengamati dalam bab 1 buku 3 *Capital*: "Berbagai bentuk kapital, sebagaimana dikembangkan dalam buku ini, dengan demikian selangkah demi selangkah mendekati bentuk yang mereka asumsikan di permukaan masyarakat, dalam aksi berbagai kapital satu sama lain, dalam persaingan, dan dalam kesadaran biasa dari para agen produksi itu sendiri." (Marx 1906, 3:25)

Melalui metode dialektislah fenomena atau benda yang diteliti menyajikan dirinya kepada pembaca sedemikian rupa sehingga ia akan mempelajarinya dalam totalitasnya. Untuk ini, perlu untuk secara berturut-turut melakukan pendekatan-pendekatan yang lebih luas. Hal ini akan membuatnya dapat diakses.

Dalam sebuah surat yang ditulis Karl Marx dari London pada tanggal 18 Maret 1873 kepada seorang Prancis, Maurice La Châtre, ia bersikeras bahwa membuat karyanya "dapat diakses oleh kelas pekerja" adalah, baginya, "motif terbesar dari semuanya." Namun, ia memperingatkan, segera setelah itu bahwa metode analisis dan pemaparannya—"sebuah metode yang saya gunakan dan yang masih belum diterapkan pada masalah-masalah ekonomi"—tidak menghalangi bacaan tersebut menjadi "cukup

sulit." Ia menyimpulkan: "Tidak ada yang bisa saya lakukan tentang kelemahan ini, kecuali saya memperingatkan dan berhati-hati kepada para pembaca yang haus akan kebenaran. Tidak ada jalan pintas menuju ilmu pengetahuan, dan hanya mereka yang tidak takut menghadapi kelelahan untuk mendaki jalur-jalur terjal yang mungkin akan mencapai puncak-puncaknya yang gemilang." (Marx dalam Althusser 1979, 1:7)

Seperti yang telah diamati oleh Henri Lefebvre (1974, 35-36), sebelum Marx, banyak filsuf telah memberikan kontribusi yang menentukan bagi perumusan metode dialektis. Di antara mereka adalah Descartes, Kant, dan Auguste Comte. Namun, tidak satu pun dari mereka yang menyadari pentingnya kontradiksi yang inheren pada semua fenomena, fakta, dan benda—yaitu, yang positif dan yang negatif, proletariat dan borjuasi, serta ada dan tiada. Hegel menemukan ini dan Marx memperluasnya.

Perbedaan dalam fakta khusus ini antara Hegel dan Marx adalah bahwa Hegel secara abstrak mendefinisikan kontradiksi umum dari sejarah dan alam, dengan menganggap gerak hanya sebagai sebuah transformasi logis dari gagasan-gagasan. Marx, di sisi lain,

> . . . menyatakan bahwa gagasan umum, metode, tidak melepaskan diri dari penangkapan, dalam diri sendiri, terhadap objek. Metode hanya memberikan sebuah panduan dan orientasi untuk pengetahuan tentang realitas. Dalam setiap realitas, kita perlu mempelajari kontradiksi-kontradiksi khasnya, gerak internalnya yang khas, kualitas-kualitasnya, dan transformasi-transformasi cepatnya. Bentuk logis dari metode kemudian harus tunduk pada isi, pada objek, pada materi yang dipelajari. Ia memungkinkan kita untuk secara efisien menangani studinya, menangkap aspek paling umum dari realitas ini, tetapi tidak pernah menggantikan penelitian ilmiah dengan sebuah konstruksi abstrak. (Lefèbvre 1974, 38)

Pada saat yang sama ketika ia bergerak dari kritiknya terhadap Hegel, Marx menentang materialisme vulgar atau metafisis, terutama dalam bentuk anti-dialektis dari cara berfilsafat Ludwig Feuerbach, yang tidak mampu menganggap dunia sebagai sebuah proses, sebagai materi yang terlibat dalam perkembangan yang tak henti-hentinya. Pemikiran Feuerbach—yang oleh Marx dalam *Tesis tentang Feuerbach*-nya yang terkenal dianggap vulgar dan mekanistik—masih ada hingga hari ini dalam konsepsi dogmatis tentang dialektika yang mengarah pada semacam sektarianisme. Dogmatisme merasa cukup dengan gagasan-gagasan umum dan slogan-slogan yang dimistifikasi yang fungsinya adalah untuk menykemakan seluruh realitas. Setiap diskusi, perdebatan, dan kritik menjadi tidak mungkin. Dialektika yang dimistifikasi menjadi metafisis. Seperti yang dikatakan Politzer (1970, 56), "Seorang sektarian beralasan seolah-olah ia sendiri telah mempelajari segalanya dalam sekali duduk. Ia lupa bahwa kita tidak dilahirkan sebagai revolusioner; kita menjadi revolusioner. Dengan demikian, bukankah seharusnya ia lebih marah pada dirinya sendiri daripada pada orang lain? Revolusioner sejati adalah ia yang, sebagai seorang ahli dialektika, menciptakan kondisi-kondisi yang mendukung bagi datangnya yang baru." (1970, 56) Perhatikan bahwa Politzer pertama kali menulis ini pada tahun 1935.

Di zaman kita, dialektika dan metode dialektis sering kali diagung-agungkan di dunia kapitalis, dan direduksi menjadi produk-produk konsumsi, dengan kelompok-kelompok kecil memuji keutamaan-keutamaan revolusionernya. Materialisme dialektis ketika direduksi menjadi formula-formula dan manual-manual siap pakai, hanya akan berakhir dengan menjadi kosong dari minat, dan menghasilkan ekspektasi-ekspektasi yang gagal untuk bersesuaian dengan apa adanya. Seperti yang dinyatakan Leonardo Konder, "prinsip-prinsip dialektika hampir tidak cocok untuk segala jenis kodifikasi." (1981, 60)

Menyajikan apa yang dapat disebut "aturan-aturan praktis dari materialisme dialektis" selalu mengandung risiko penyederhanaan. Namun, dengan mengikuti pola didaktis dari studi ini, saya ingin mengambil risiko ini dan menyajikan sebuah ringkasan dari aturan-aturan ini sebagaimana muncul dalam karya Henri Lefebvre, *Formal Logic, Dialectic Logic* (1975), sambil mengingatkan pembaca bahwa ini lebih merupakan sebuah orientasi daripada norma-norma yang kaku dan definitif.

"Aturan-aturan praktis" ini adalah sebagai berikut:

1. Arahkan diri pada benda itu sendiri. Sebagai konsekuensinya, akan ada sebuah analisis yang objektif.
2. Pelajari keseluruhan keterkaitan internal dari benda tersebut, berbagai aspeknya serta perkembangan dan geraknya.
3. Pelajari aspek-aspek dan momen-momen yang kontradiktif, benda sebagai sebuah keseluruhan dan kesatuan dari unsur-unsur yang kontradiktif.
4. Analisis perjuangan dan konflik internal dari kontradiksi-kontradiksi, gerak, kecenderungan, apa yang cenderung menjadi dan apa yang cenderung jatuh ke dalam ketiadaan.
5. Jangan lupa bahwa segala sesuatu terhubung dengan segala sesuatu yang lain, dan bahwa sebuah interaksi yang tidak signifikan dan dapat diabaikan, karena tidak esensial pada suatu momen tertentu, dapat menjadi esensial pada momen lain atau dalam aspek lain.
6. Jangan lupa untuk peka terhadap transisi-transisi, transisi-transisi dari aspek-aspek dan kontradiksi-kontradiksi, cara mereka beralih dari satu ke yang lain, dan transisi-transisi di masa depan.
7. Jangan lupa bahwa proses pendalaman pengetahuan—yang berjalan dari fenomena ke esensi dan dari esensi yang kurang mendalam ke esensi yang lebih mendalam—bersifat tak terbatas. Seseorang tidak boleh pernah puas dengan apa yang telah diperoleh.
8. Gali lebih dalam dari sekadar eksistensi yang teramati, selalu gali lebih dalam ke dalam kekayaan isi, pelajari tentang keterkaitan dan gerak.
9. Dalam fase-fase tertentu dari pemikiran seseorang, pemikiran ini harus mentransformasikan, melampaui dirinya sendiri, memodifikasi atau menolak

> bentuknya, menata ulang isinya, mengambil kembali momen-momen yang telah berlalu dan melihatnya kembali, meninjaunya kembali, mengulanginya, tetapi hanya secara tampak luarnya, dengan niat untuk memperdalamnya melalui pengambilan langkah mundur ke tahap-tahap sebelumnya dan, terkadang, ke titik awal. (Lefèbvre 1975, 241)

Henri Lefèbvre mengakhiri dengan mengatakan bahwa "materialisme dialektis, dengan cara ini, akan terbukti pada saat yang sama rigorus, karena terhubung dengan prinsip-prinsip universal, dan lebih subur, mampu mendeteksi semua aspek dari segala sesuatu, termasuk aspek-aspek di mana segala sesuatu rentan terhadap tindakan." (1975, 241)

DIALEKTIKA DAN KEBENARAN

KETIKA dialektika menjadi mode—dan para pembelanya menyajikannya sebagai solusi untuk semua masalah, memistifikasinya, dan mengabaikan semua kondisi konkret dari setiap hal atau filsafat—maka sektarianisme mengambil alih dan dialektika kehilangan maknanya.

> Dalam bentuknya yang dimistifikasi, dialektika menjadi mode di Jerman karena ia tampaknya mentransfigurasi dan memuliakan keadaan yang ada. Dalam bentuk rasionalnya, ia adalah sebuah skandal dan kekejian bagi kaum borjuis dan para profesor doktrinernya, karena ia mencakup dalam pemahamannya dan pengakuan afirmatifnya terhadap keadaan yang ada, pada saat yang sama juga, pengakuan atas negasi dari keadaan itu, atas kehancurannya yang tak terhindarkan, karena ia menganggap setiap bentuk sosial yang berkembang secara historis sebagai dalam gerak yang cair, dan oleh karena itu memperhitungkan sifatnya yang sementara tidak kurang dari eksistensinya yang sesaat, karena ia tidak membiarkan apa pun membebaninya, dan pada esensinya bersifat kritis dan revolusioner." (Marx 1906, 1:25-126)

Marx memberi tahu kita bahwa kritiknya terhadap ekonomi politik menyajikan sudut pandang proletariat dengan cara yang sama seperti ekonomi klasik menyajikan sudut pandang borjuasi. Marx tidak pernah menyembunyikan perspektif kelas yang mengarahkan penelitiannya. Ia "percaya bahwa ilmunya bersifat revolusioner dan proletarian, dan, dengan demikian, berlawanan dan lebih unggul dari ilmu borjuis dan konservatif dari para ekonom klasik. Pemisahan antara Marx dan para pendahulunya baginya adalah sebuah pemisahan kelas di dalam sejarah dan ilmu ekonomi." (Lowy 1978, 21)

Gramsci, seperti Marx, memperingatkan tentang sebuah mistifikasi baru terhadap dialektika yang direduksi menjadi sebuah "proses evolusi reformis." (Gramsci 1968, 253) Ia merujuk pada upaya untuk melemahkan dialektika sebagai sebuah teori kontradiksi. Filsafat Marx tidak pernah merupakan sebuah upaya untuk menyelesaikan secara damai kontradiksi-kontradiksi yang ada dalam sejarah dan masyarakat.

Apakah dialektika akan menjadi sebuah teori ilmu pengetahuan dan pengetahuan tertentu yang hanya ditujukan untuk menopang proses sosialis, dan, dengan keberhasilan atau kegagalannya, akan cenderung menghilang? Atau apakah ia akan menjadi sebuah instrumen yang valid, di atas ideologi apa pun, yang akan mencapai kebenaran?

Pertanyaan-pertanyaan ini telah banyak didiskusikan di dalam Marxisme. Keberatan yang diajukan selalu sama: jika dialektika mewakili sudut pandang proletariat yang bertanya: Bagaimana kita bisa menghindari relativisme? Bagaimana kita bisa mendamaikan karakteristik partisan ini dengan pengetahuan objektif tentang kebenaran? Bagaimana kita bisa menghindari apa yang oleh Michael Lowy disebut "malam relativistis," (1978, 31) di mana semua kucing berwarna gelap, dan kita berakhir dengan menyangkal kemungkinan pengetahuan objektif? Lowy bertanya:

> Mengapa Marx, Lenin, Gramsci, Mao Tse-tung, dan lain-lain memilih sudut pandang proletariat? Dan dialah sendiri yang menjawab: "Karena proletariat, kelas universal yang kepentingannya bertepatan dengan kepentingan mayoritas besar dan yang tujuannya adalah penghapusan semua jenis dominasi kelas, tidak diwajibkan untuk menyembunyikan konten historis dari perjuangannya; ia, sebagai konsekuensinya, adalah kelas revolusioner pertama yang ideologinya memiliki kemungkinan untuk menjadi transparan." (Lowy 1978, 34)

Dua halaman kemudian, Lowy menyimpulkan bahwa

> Sudut pandang proletariat bukanlah sebuah syarat yang cukup untuk pengetahuan tentang kebenaran objektif tetapi itulah yang menawarkan kemungkinan terbesar untuk mengakses kebenaran ini. Ini karena kebenaran bagi proletariat adalah sebuah sarana perjuangan, sebuah senjata yang sangat diperlukan untuk revolusi. Kelas yang dominan, borjuasi, dan juga para birokrat, dalam konteks lain, membutuhkan kebohongan untuk mempertahankan kekuasaan mereka. Proletariat revolusioner membutuhkan kebenaran."

Mikhail Gorbachev kemudian akan mengatakan, pada tahun 1987, bahwa proletariat revolusioner juga membutuhkan, "transparansi."

Filsuf Brasil, Caio Prado, Jr., memperingatkan pembaca *Dialectics of Knowledge* (1952) bahwa, untuk memahami dialektika, perlu untuk berpikir secara dialektis.

Di sisi lain, filsuf Brasil lainnya, Gerd A. Bornheim, menyatakan bahwa, "dari sudut pandang historis, ketika seseorang mempertimbangkan genesisnya, dialektika berkaitan dengan metafisika." (1977, 13) Bornheim menuntut hak untuk berpikir tentang dialektika secara metafisis dan mengkritik Engels, yang memahami dialektika melalui hukum-hukum dan secara diametral menentang metafisika dengan dialektika. Gramsci melampaui argumen ini dengan memahami dialektika sebagai sebuah filsafat praksis—sebuah cara berpikir baru, dan bukan sebuah teknik retoris lama yang "hanya berguna untuk menciptakan sebuah konformisme budaya dan sebuah bahasa untuk percakapan di antara para cendekiawan." (Gramsci 1968, 77)

Konsepsi dialektis Gramsci muncul hari ini di Dunia Ketiga sebagai sebuah senjata baru untuk perjuangan, karena ia tidak berpolemik tetapi lebih berfungsi untuk elaborasi pemikiran kritis dan otokritik, dan juga berfungsi untuk mempertanyakan realitas saat ini. Seperti yang dikatakan oleh pemikir Yugoslavia, Mihailo Markovic, "pemikiran dialektis digunakan untuk membongkar segala sesuatu yang mencoba untuk menghentikan perkembangan." (1968, 11)

Dialektika, sebagai sesuatu yang berbeda dari metafisika, mempertanyakan dan menggugat. Ia secara konstan menuntut peninjauan kembali teori dan kritik terhadap praktik. Jika benar bahwa teori lahir dari praktik, dan bahwa ia berjalan bersamanya secara dialektis, mencoba untuk membangun "hubungan yang niscaya antara yang ada dan yang mungkin, antara pengetahuan tentang masa kini dan visi tentang masa depan" (Markovic 1968, 13), cara berpikir dialektis akan menemukan, di antara para pemikir yang mendukung sudut pandang kaum tertindas, sebuah kesempatan yang cukup besar untuk berkembang dan untuk menempatkan dirinya semakin banyak pada pelayanan seluruh umat manusia.

Memahami dunia secara dialektis tidak menjamin perilaku revolusioner maupun progresif. Kita dapat membedakan sebuah konsepsi kiri dari sebuah tipe perilaku kiri—bahkan dengan mengakui semua keberatan yang dimiliki oleh ungkapan-ungkapan ini hari ini dalam sebuah dunia yang kompleks yang tidak dapat dibagi menjadi dua bagian.

Di dalam pemikiran Marxis, pembedaan ini tampaknya jelas. Distorsi-distorsi tertentu membuat Marxisme, bukan sebuah instrumen revolusioner, melainkan sebuah instrumen konservatif. Di antara distorsi-distorsi ini adalah apa yang disebut Marxisme akademis, yang bersifat mekanistis dan vulgar, yang tidak memiliki makna revolusioner, dan sering kali hanya berguna untuk pamer pengetahuan.

Bias ini dapat dilihat secara khusus dalam pemikiran beberapa ekonom Marxis, yang mengecualikan semua visi sosial dan pendidikan dari karya Marx, mereduksinya menjadi ekonomi teknis. Para ekonom ini yang—sebagaimana dikatakan oleh pendidik dan politisi Brasil Wagner Rossi, "memisahkan ekonomi mereka dari keseluruhan sosial" (1978, 1:126)—percaya bahwa "para pendidik harus berkonsentrasi pada pengembangan metodologi-metodologi pendidikan."

Sebaliknya, Marx dan Engels tidak pernah menyangkal pentingnya keseluruhan sosial, dan, bahkan selama periode mereka, mereka mengakui bahwa beberapa pengikut mereka memberikan lebih banyak perhatian pada ekonomi daripada yang mereka sendiri lakukan. Tergerak oleh diskusi yang harus mereka pertahankan dengan lawan-lawan mereka, mereka perlu menyatakan poin-poin fundamental yang menentang ideologi borjuis, dan tidak punya waktu untuk memperjelas dimensi-dimensi lain—seperti peran superstruktur, yang kemudian akan menjadi perhatian utama Gramsci.

Dialektika, secara niscaya, berlawanan dengan dogmatisme dan reduksionisme. Ia selalu terbuka dan belum selesai, dan akan selalu melampaui dirinya sendiri. Semua

pemikiran dogmatis bersifat anti-dialektis. Marxisme akademis—mereduksi Marx menjadi sebuah kode, dan mengubah pemikirannya menjadi sebuah hukum, tanpa menambahkan apa pun padanya—oleh karena itu, bersifat anti-dialektis. Kritik dan otokritik, di sisi lain, bersifat revolusioner. Dengan cara inilah kita harus memahami peringatan Lenin bahwa Marxisme adalah sebuah panduan untuk tindakan, dan bukan sebuah dogma.

Dengan transformasi-transformasi yang terjadi di Eropa Timur pada akhir tahun 1980-an, banyak keyakinan pada sosialisme hancur, dan sosialisme menderita pukulan telak. Banyak intelektual Marxis berganti keyakinan karena Marxisme bagi mereka sesungguhnya tidak lebih dari sebuah kredo. Namun, mereka yang tekun menelaah penelitian yang dikembangkan oleh Marx menemukan gizi bagi harapan mereka, dan tidak terpana oleh berakhirnya sosialisme. Gagasan-gagasan hanyalah pakaian sementara dari kebenaran. Yang penting adalah kebenaran itu sendiri. Kegagalan politis dan ekonomis dari sebuah perwujudan konkret pemikiran Marxis tidak membatalkan perspektif antropologisnya untuk pembangunan sebuah masyarakat yang berlandaskan solidaritas.

2
SEBUAH KRITIK TERHADAP PENDIDIKAN BORJUIS

Dapatkah dialektika mengilhami sebuah pedagogi? Apakah konsepsi dialektis tentang pendidikan itu?

Jawabannya terletak, bukan pada upaya untuk mendefinisikan apa konsepsi ini, melainkan pada penunjukan bagaimana ia muncul, mengembangkan apa yang kini menjadi tema-tema utamanya, dan bagaimana ia tampil dalam konflik pedagogi-pedagogi masa kini.

Ini tidak berarti bahwa kita harus memikirkan ulang seluruh sejarah dialektika pendidikan karena yang kita gunakan adalah sudut pandang dialektika atau, lebih tepatnya, sebuah pembacaan dialektis tentang apa itu pendidikan hingga hari ini.

Inilah yang dilakukan oleh filsuf dan sejarawan besar Argentina, Anibal Ponce, pada tahun 1981. Ia menunjukkan bahwa pendidikan, sebagai sebuah fenomena sosial yang terhubung dengan superstruktur, hanya dapat dipahami melalui sebuah analisis sosioekonomi dari masyarakat yang menopangnya. Namun, ini hanyalah sudut pandang dialektika yang dihadapkan pada sejarah praktik-praktik pedagogis dan sistem-sistem pendidikan. Nilai dari studi Anibal Ponce adalah bahwa ia menunjukkan prinsip dialektika hubungan antara kesadaran dan struktur ekonomi. Ia menunjukkan bagaimana perjuangan untuk hak atas pendidikan dan kebudayaan telah menyertai perjuangan untuk hak-hak lainnya. Pendidikan tidak terpisah dari perjuangan kelas.

Ini tidak ada hubungannya dengan mensistematisasikan pemikiran Marx dan Engels tentang pendidikan, seperti yang telah dilakukan oleh Roger Dangeville (Marx-Engels 1978); maupun pemikiran Gramsci, seperti yang telah dilakukan oleh Broccoli (1977), Manacorda (1977), dan Lombardi (1971). Ini juga tidak ada hubungannya dengan memikirkan ulang sejarah pedagogi dari garis besar utama dialektika atau menunjukkan pembentukan apa yang dapat disebut sebagai sebuah pedagogi dialektis, atau pedagogi kerja, maupun mengetahui apa yang dipikirkan kaum sosialis

tentang pendidikan. Ini akan menjadi sudut pandang dialektis dari sejarah pemikiran pedagogis atau pemikiran pedagogis dari dialektika.

Empat penulis di bidang ini harus disebutkan.

Bogdan Suchodolski

Dalam bukunya *Pedagogy and the Great Pedagogical Currents*, yang diterbitkan di Prancis pada tahun 1969, Suchodolski mempelajari sifat problematika pedagogis, dengan mempertentangkan, dalam sejarah gagasan-gagasan pedagogis, pedagogi esensi, yang terhubung dengan tradisi rasionalis atau Kristen termasuk Platon, Agustinus, Thomas Aquinas, dan para Jesuit, Comenius, Kant, dan Fichte; dengan pedagogi eksistensi dari Rousseau, Kirkegaard, dan Nietzsche.

Namun, baru pada tahun 1961, dengan terbitnya studinya *A Marxist Theory of Education*, Suchodolski meletakkan dasar-dasar teori pendidikan dan kebudayaan Marxis. Ia terutama prihatin dengan penemuan arah dialektika sosialis di Polandia tanpa, di satu sisi, mengabaikan kemajuan yang telah dicapai oleh ilmu-ilmu pedagogis—warisan seluruh dunia—pada periode borjuis, dan, di sisi lain, tanpa lupa untuk menanggapi masalah-masalah yang telah diberikan oleh masyarakat baru kepada pendidikan. Ia membela tesis bahwa pedagogi sosialis adalah perkembangan historis dari teori dan praktik pendidikan, yang memecahkan masalah-masalah dan konflik-konflik yang telah diajukan oleh pendidikan borjuis idealis kepada masyarakat masa kini. Pertama, ia menggambarkan teori pedagogis Marx dan Engels, terutama dalam karakter filosofis dan sosialnya. Kemudian, ia merinci peran aktivitas manusia, atau kerja, dalam pendidikan, dengan menekankan pentingnya revolusi sosialis di dunia bagi perkembangan pendidikan.

Mario Alighiero Manacorda

Dalam *English title of the Book* (1969), Manacorda mencoba untuk menunjukkan keberadaan sebuah konsepsi pendidikan Marxis yang ia bedakan dari konsepsi yang didasarkan pada tradisi Marxis yang berkembang di negara-negara sosialis. Ia memulai dengan memeriksa teks-teks Marx yang secara eksplisit berbicara tentang pendidikan. Meskipun tidak banyak tulisan-tulisan ini, ia memberikan arti penting yang besar, karena mereka mempertahankan sebuah koherensi selama tiga puluh tahun, dan bertepatan dengan tahap-tahap krusial dari karya-karya Marx dan dari sejarah gerakan buruh. Ia secara khusus mengembangkan konsep kerja dan omnilateralitas, dengan menghadapkan pemikiran Marx dan Gramsci dengan pedagogi-pedagogi modern.

Maurice Dommanget

Yang ketiga—dan tidak diragukan lagi salah satu perintis dalam studi tentang sumber-sumber utama pedagogi sosialis—adalah Maurice Dommanget (1972). Ia mencoba untuk secara jelas dan didaktis menguraikan sejarah pemikiran pedagogis

sosialis, dengan menyediakan sejumlah besar informasi tentang delapan belas penulis, termasuk sebuah bibliografi dan referensi yang merangsang para peneliti baru untuk melanjutkan pencarian akar-akar pendidikan sosialis.

Wagner Rossi

Tantangan ini diterima oleh Wagner Rossi dalam *Pedagogy of Work* (1981). Sebagaimana ia nyatakan dalam prakata jilid pertama, ia "memulihkan dari sejarah pendidikan kontribusi-kontribusi yang, karena gagal untuk melayani kepentingan para penguasa, menjadi kabur, direlegasikan ke tingkat kedua, atau bahkan dilupakan sama sekali." (Rossi 1981 1:11)

Dengan menggunakan karya Dommanget sebagai dasar, Rossi mengidentifikasi akar-akar pendidikan sosialis dengan melihat proposal-proposal pedagogis revolusioner yang diajukan dari para pemikir utopis hingga Lenin. Jilid kedua Rossi "dimulai dengan penanaman pemerintahan sosialis revolusioner pertama pada tahun 1917, dan membahas beberapa jalan yang telah diikuti oleh pendidikan revolusioner hingga hari ini. Beberapa sintesis paling maju dari pendidikan sosialis dibahas, dari Pistrak hingga Makarenko, dengan sekolah kerja di Uni Soviet, hingga pedagogi dialogis dan problematisasi Paulo Freire." (Rossi 1981, 2:9)

Dan Sebuah Jalan Lain

Singkatnya, kita harus mengakui arti penting yang besar dari para penulis ini dan yang lainnya dalam perumusan sebuah konsepsi pendidikan dialektis. Namun, saya ingin menempuh jalan lain.

Daripada sebuah pemaparan sistematis tentang konsepsi yang dimiliki Marx atau kaum Marxis tentang pendidikan, saya ingin melanjutkan pemaparan dengan menjawab kekhawatiran-kekhawatiran, yang dapat diubah menjadi pertanyaan-pertanyaan seperti:

- Dapatkah dialektika mengilhami sebuah konsepsi pendidikan?
- Apa sajakah yang akan menjadi karakteristik fundamental dari konsepsi ini?
- Dalam hal apa sajakah konsepsi pendidikan dialektis dan borjuis berbeda?
- Apakah ada, dalam dialektika Marxis, sebuah konsepsi partikular tentang manusia dan masyarakat yang melahirkan sebuah proyek pedagogis?

Pertanyaan-pertanyaan ini dan pertanyaan lainnya sekarang akan kita telaah seraya kita memulai lagi dari tempat kita menyela diskusi tentang dialektika untuk mencari perluasan pedagogisnya.

KERJA SEBAGAI PRINSIP ANTROPOLOGIS

Marx tidak pernah menganggap dirinya sebagai seorang filsuf dalam pengertian istilah yang tradisional, dan karyanya tidak dapat dianggap hanya sebagai sebuah teori kritis

murni. Kita pasti menemukan lebih dari sekadar sebuah kritik atau spekulasi murni di dalamnya.

Teori Marx secara setara mengandaikan sebuah antropologi baru. Bagi Marx, umat manusia bukanlah sekadar sebuah data yang sudah jadi. Manusia memproduksi dirinya sendiri dan menentukan dirinya sendiri, ketika menempatkan dirinya sebagai sebuah makhluk dalam transformasi atau sebagai sebuah makhluk praksis. Perkembangan umat manusia secara totalitas hanya akan terjadi ketika alienasi yang merupakan hasil dari antagonisme kelas teratasi. Karena itu, Marx mengatakan bahwa manusia dapat menemukan dirinya sendiri bahkan dalam prasejarahnya sendiri (Marx-Engels 1977a, 1:302).

Melalui praksis revolusionerlah, sebagaimana ia nyatakan dalam *Tesis Ketiga tentang Feuerbach*-nya, umat manusia mentransformasikan dirinya sendiri, atau, seperti yang akan dikatakan oleh Bogdan Suchodolski (1972), manusia memberikan esensi pada eksistensinya yang belum selesai.

Di lain waktu, Marx menyebut aktivitas ini sebagai pembentukan umat manusia, praktik sosial, atau kerja sosial, dengan demikian membedakannya, tanpa memisahkannya, dari apa yang disebut praksis produktif.

> Ketika berbicara tentang perubahan keadaan dan pendidikan, doktrin materialis lupa bahwa keadaan diubah oleh manusia dan bahwa sang pendidik sendiri harus dididik. Doktrin materialis seharusnya, oleh karena itu, memisahkan masyarakat menjadi dua bagian, salah satunya ditempatkan di atas masyarakat. Kebetulan dari modifikasi keadaan dengan aktivitas manusia atau sebuah perubahan dalam diri sendiri hanya dapat dipahami secara rasional sebagai praksis revolusioner. (Marx-Engels 1977, 12)

Bagi Marx, pendidik dan murid mendidik diri mereka sendiri bersama-sama dalam praksis revolusioner, melalui perantaraan dunia yang sedang mereka transformasikan. Praksis ini harus dipahami sebagai kerja sosial atau, secara sederhana, sebagai kerja.

Pendidikan ulang para pendidik menjadi ekspresi dari sebuah konsepsi tentang dunia, dari sebuah antropologi baru, yang elemen fundamentalnya adalah kerja atau transformasi dunia. "Cara individu-individu memanifestasikan kehidupan mereka mencerminkan secara tepat apa adanya mereka. Apa adanya mereka bertepatan, oleh karena itu, dengan produksi mereka, baik dengan apa yang mereka produksi, maupun dengan cara mereka memproduksinya. Apa adanya individu-individu bergantung, oleh karena itu, pada kondisi-kondisi material dari produksi mereka." (Marx 1979, 46).

Inilah dasar antropologis dari konsepsi pendidikan Marxis. Individu-individu adalah apa yang mereka buat dari diri mereka sendiri secara sosial. Mereka menciptakan diri mereka sendiri melalui tindakan-tindakan mereka.

> Dalam produksi sosial dari eksistensi mereka sendiri, manusia memasuki hubungan-hubungan yang niscaya dan ditentukan yang independen dari kehendak mereka sendiri; hubungan-hubungan produksi ini sesuai dengan

> tingkat perkembangan tertentu dari kekuatan material produktif mereka. Keseluruhan hubungan-hubungan produksi ini membentuk struktur ekonomi masyarakat, dasar nyata di mana superstruktur hukum dan politik dibangun dan yang kepadanya bentuk-bentuk sosial kesadaran tertentu bersesuaian. Sarana produksi kehidupan material mengkondisikan proses kehidupan sosial, politik, dan intelektual. (Marx 1979, 82)

Bagi Marx, umat manusia adalah proses dan produk dari tindakannya. Tindakan-tindakan ini—yang dibangun oleh kemanusiaan dalam setiap orang—bukanlah tindakan-tindakan yang terisolasi dan tidak terjadi secara spontan. Mereka berhubungan erat dan dikondisikan oleh tindakan setiap individu, oleh alam, oleh masyarakat, dan oleh sejarah. Dalam totalitas ini, apa yang terutama menyatukan manusia adalah pencarian sarana yang tepat untuk menjamin eksistensi mereka.

Namun, praksis umat manusia terutama bersifat historis, dan cara orang-orang berhubungan satu sama lain dan berusaha untuk mempertahankan spesies adalah dalam kerja. Melalui kerjalah mereka menemukan diri mereka sebagai makhluk praksis, sebagai individu, dan sebagai makhluk kolektif—sebuah kesatuan dari hal-hal yang berlawanan.

Perdebatan seputar hubungan antara manusia dan alam dimulai sebelum Marx, yang memilih tiga dari para penulis tersebut untuk dikritik secara khusus. Berdasarkan keterbatasan-keterbatasan yang ia temukan dalam karya mereka, ia mendasarkan konsepsi-konsepsinya. Ketiga penulis tersebut adalah Baruch Spinoza (1632-1677), yang memahami alam sebagai sebuah substansi yang sepenuhnya independen dari manusia; Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), yang menyangkal otonomi subjek, yang ia sebut sebagai kesadaran diri yang berhadapan dengan alam; dan Friedrich Hegel (1770-1831), yang mengidentifikasi gagasan-gagasan tentang kesatuan substansi (alam) dan subjek.

Marx percaya bahwa Hegel gagal untuk mengidentifikasi apa hubungan antara manusia dan alam karena ia tidak memiliki metode penelitian historis dan tetap berada dalam spekulasi metafisis murni. Titik awalnya, katanya, bukanlah substansi—seperti yang dipikirkan oleh kaum materialis vulgar—juga bukan kesadaran diri, seperti yang diyakini oleh kaum idealis. Titik awalnya adalah kerja manusia. Dengan demikian, individu-individu secara simultan merupakan makhluk yang otonom dan sosial.

Dengan menentang dirinya terhadap alam, umat manusia mengembangkan kekuatannya sendiri. Dengan menyangkal alam, mereka memproduksi budaya dan memanusiakan alam. "Manusia hanya berkembang melalui kontradiksi-kontradiksi; segera, manusia dapat terbentuk melalui yang non-manusia, yang pada awalnya bercampur dengannya, dan yang, segera setelah itu, dibedakan darinya melalui sebuah konflik, dan kemudian mendominasinya melalui penyelesaian konflik ini." (Lefèbvre 1974:46)

Eksistensi alam di luar ras manusia adalah sebuah data objektif, tetapi alam tidak dapat dipahami tanpa manusia. Dengan cara yang sama, manusia tidak dapat dipahami ketika dipisahkan dari alam.

> Manusia, bagaimanapun, hanya berkembang dalam hubungannya dengan elemen lain yang ia miliki di dalam dirinya: alam. Aktivitasnya hanya dibuat dan berkembang dengan membuat sebuah dunia manusia keluar dari dada alam. Ini adalah dunia produk dari tangan dan pikiran manusia.... Dalam perjalanan perkembangannya, manusia mengekspresikan dirinya dan menciptakan dirinya melalui keberlainan ini, yang terdiri dari berbagai hal tak terhitung yang telah ia bentuk. Menjadi sadar akan dirinya sendiri, sejauh menyangkut pemikiran dan individualitas manusia, manusia tidak dapat memisahkan dirinya dari objek, barang, dan produk. Ia hanya dapat membedakan dirinya dari mereka dan bahkan menentang mereka dalam sebuah hubungan dialektis: dalam sebuah kesatuan. . . . Manusia menjadi manusia melalui penciptaan sebuah dunia manusia. Dalam karyanya dan melalui karyanya, manusia menjadi dirinya sendiri, tanpa membingungkan dirinya dengan karyanya, tetapi tanpa memisahkan dirinya dari karyanya. (Lefèbvre, 1974, 50-52)

Hanya dalam dialektika manusia-dunia ini di mana manusia menentang alam, mereka mengembangkan kapasitas, kekuatan, dan indera mereka sendiri. Juga merupakan tindakan mengembangkan kekuatan-kekuatan subjektif sehingga mereka mendominasi alam. Alam tentu saja berada di luar manusia, tetapi ia tidak dapat dipahami tanpa mereka. Apa yang kita ketahui tentang alam adalah hasil dari sebuah praktik praktis dan teoretis, dan sebuah perjuangan antara manusia dan alam. Humanisasi alam dibuat melalui naturalisasi manusia.

Kerja memenuhi manusia, tetapi ia juga dapat mengalienasi mereka. Marx, dalam menjelaskan pembentukan nilai lebih—tambahan kerja yang tidak dibayar oleh kapitalis dan yang menjadi sumber keuntungan atau akumulasi modalnya—Marx menguraikan konsep kerja produktif, dengan mengatakan bahwa, sampai saat itu, ia telah dipelajari secara abstrak, dan "terpisah dari bentuk-bentuk historisnya." (Marx 1906, 1:557) Marx mengatakan bahwa, dalam bentuk produksi kapitalis,

> ... buruh memproduksi, bukan untuk dirinya sendiri, tetapi untuk modal. Oleh karena itu, tidak lagi cukup baginya untuk menyediakan hasil. Ia harus memproduksi nilai lebih. Buruh itu saja yang produktif, yang memproduksi nilai lebih bagi kapitalis, dan dengan demikian bekerja untuk perluasan modal.... Menjadi seorang buruh produktif, oleh karena itu, bukanlah sebuah keberuntungan, tetapi sebuah kemalangan. (Marx 1906, 1:558)

Konsepsi teknis Marx tentang apa itu kerja tidak meninggalkan keraguan. Namun, sebuah definisi tentang apa itu kerja produktif, dari sudut pandang kualitas kerja daripada dari sudut pandang ekonomi, menyiratkan sebuah definisi tentang kebutuhan-kebutuhan manusia dan kebutuhan-kebutuhan modal. Meskipun sangat

sulit untuk mendefinisikan secara tepat apa kebutuhan-kebutuhan ini, Lucio Kowarick menyatakan,

> ... setidaknya dalam tesis, tampaknya mungkin untuk mendapatkan sebuah gagasan melalui sebuah analisis ilmiah dan tidak hanya melalui sebuah analisis etis-moral, tentang sejumlah barang dan jasa yang lebih diarahkan untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan manusia sebagai lawan dari alternatif-alternatif yang lebih diarahkan pada pemeliharaan dan perluasan sistem kapitalis. (Kowarick dalam Villalobos 1978, 91)

Pekerja produktif ditempatkan jauh lebih berlawanan dengan dia yang memiliki waktu luang—yang merupakan gagasan lain yang dikembangkan oleh Marx—daripada dengan pekerja tidak produktif. Kelas tidak produktif memiliki lebih banyak waktu luang karena eksistensi materialnya dijamin oleh pembagian kerja sosial.

Dalam pembagian kerja sosial, massa besar pekerja, baik manual maupun intelektual, mengalienasikan kekuatan kerja mereka melalui kebutuhan sederhana untuk bertahan hidup. Memang, pekerja menjadi sebuah barang dagangan, yang nilainya hanya bergantung pada jumlah uang—ukuran nilai—yang dengannya ia dapat dipertukarkan. Jumlah ini didefinisikan sebagai "jumlah rata-rata kerja yang secara sosial diperlukan untuk mereproduksi diri sendiri. Sebagai sebuah barang dagangan, manusia tidak memiliki nilai dalam dirinya sendiri. Nilainya berasal dari hubungan pertukaran.

> Pekerja selalu meninggalkan proses seperti saat ia memasukinya, sebuah sumber kekayaan pribadi, tetapi dirampas dari semua sarana untuk mengubahnya menjadi keuntungannya sendiri. Begitu ia mengalienasikan kerjanya sendiri sebelum memulai kerja, begitu ia menjadi milik kapitalis dan dimasukkan ke dalam modal, kerjanya selama proses tersebut selalu terwujud dalam produk-produk yang asing baginya. Karena proses produksi pada saat yang sama adalah sebuah proses konsumsi tenaga kerja oleh kapitalis, produk dari pekerja secara terus-menerus diubah tidak hanya menjadi sebuah barang dagangan, tetapi juga menjadi modal, menjadi sebuah nilai yang menyedot kekuatan kreatif dari nilai dan menjadikannya sarana subsistensi yang membeli manusia, dan menjadi sarana produksi yang menggunakan manusia yang memproduksi. (Marx 1980, 1:664)

Borjuasi, yang dibebaskan melalui alienasi tenaga kerja massa, tidak hanya mengakumulasi modal material tetapi juga modal kultural.

Pendidikan dan ilmu pengetahuan menjadi milik pribadi, dan monopoli modal. Seperti yang dikatakan Roger Dangeville,

> Seluruh persoalan pendidikan dapat direduksi, pada akhirnya, pada hubungan antara kerja yang diperlukan dan waktu untuk kerja bebas, untuk berkembang dan bukan untuk tidak melakukan apa-apa, seperti yang disarankan oleh masyarakat nilai lebih saat ini. Dengan kata lain, ia dapat direduksi pada

> apropriasi waktu bebas oleh borjuasi atau oleh proletariat. Antagonisme antara waktu kerja dan waktu bebas hanya dapat diselesaikan dengan membuat kerja manual digeneralisasikan untuk semua orang. Ini akan memberi setiap orang waktu bebas untuk berkembang. (Dangeville dalam Marx-Engels 1978, 48)

Di bawah hukum umum kapitalisme, untuk menghasilkan keuntungan maksimum dari pengeluaran minimum, pekerja perlu dipisahkan dari produknya. Pendidikan, ilmu pengetahuan, kecerdasan, dan seni bebas—tetapi hanya untuk kapitalis.

Dari metode-metode eksploitasi brutal kapitalisme abad kesembilan belas, yang mengilhami Marx untuk membuat analisisnya, kita telah beralih pada abad kedua puluh ke metode-metode yang dirasionalisasi dan ke produksi massal, membagi kerja menjadi beberapa fase dan membuatnya repetitif, impersonal, dan mekanis. Jika pekerja saat ini mampu melarikan diri untuk sementara waktu dari dominasi lini produksi yang melelahkan, ia tidak kurang dieksploitasi di waktu luangnya. Melalui penciptaan dan insentivasi semua jenis kebutuhan, para pekerja menjadi budak dari sebuah masyarakat yang memaksa mereka ke dalam konsumsi yang hanya sesuai dengan kepentingan para kapitalis.

Jika kita menghitung lembur dan waktu perjalanan, apa yang disebut waktu luang, dan pekerjaan kedua yang sekarang dimiliki oleh mayoritas pekerja, waktu luang tidak lebih dari waktu untuk tidur, yang diperlukan untuk memulihkan kekuatan fisik.

KERJA SEBAGAI PRINSIP EDUKATIF

Perkembangan sosial manusia di bawah kapitalisme tidak dapat disangkal. Meskipun menyebabkan alienasi dan tingkat eksploitasi yang tinggi, sistem produksi kapitalis merupakan cara kerja sama yang lebih unggul jika dibandingkan dengan bentuk-bentuk sebelumnya, hal ini karena produk dalam masyarakat kapitalis lebih tersosialisasi dan memiliki pengaruh yang lebih besar terhadap kehidupan umat manusia dalam masyarakat.

Sosialisasi umat manusia ini merupakan syarat utama bagi transformasi kapitalisme dan pelampauan historisnya sebagai cara hidup dan produksi. Di bawah kapitalisme, kekayaan sosial, di satu sisi, diwakili oleh benda-benda dan barang-barang, dan, di sisi lain, ia dicirikan sebagai nilai dari jumlah kerja yang harus dikuasai. Evolusi manusia tidak hanya dapat dipahami sebagai pengembangan kekayaan sosial ini, dalam arti universalisasi barang-barang dan fakultas-fakultas dari semua individu (Coriat 1976). Oleh karena itu, pengembangan fakultas-fakultas manusia dalam kerja dominasi atas alam adalah sebuah gerakan yang sangat pedagogis.

Marx mengintegrasikan pendidikan dan pelatihan profesional—konsep-konsep yang, dalam pedagogi idealis Jerman, selalu dipisahkan. Ia mengkritik pembagian kerja sosial, yang menundukkan manusia pada mesin, dan meluncurkan dasar-dasar sebuah teori kepribadian yang menghapus spesialisasi. Fakultas-fakultas manusia

harus dikembangkan di semua bidang kehidupan sosial—yaitu, di tempat kerja, dalam politik, dalam ekonomi, dalam budaya, dan sebagainya.

Ia mengembangkan gagasan-gagasan ini dalam tiga periode yang berbeda. Yang pertama adalah dalam *Manifesto* (1847-1848), yang didahului oleh sebuah draf yang dibuat oleh Engels pada tahun 1847, berjudul *Prinsip-Prinsip Komunisme*. Setelah itu, dalam "Instruksi kepada Delegasi Kongres Asosiasi Pekerja Internasional" di Jenewa pada tahun 1866, topik-topik utamanya diangkat kembali dalam *Capital* (1866-1867). Akhirnya, datanglah *Kritik terhadap Program Gotha*-nya pada tahun 1875. Tulisan-tulisan pedagogis Marx yang eksplisit ini selalu terhubung dengan program-program politik, dan ketiga teks ini adalah teks-teks esensial Marx tentang pengajaran.

Sejak penulisan *Manifesto* (1848), Marx dan Engels memahami bahwa pendidikan dan kerja terkait erat. Mereka menyatakan bahwa, ketika para pekerja mengambil alih kekuasaan, mereka akan memperkenalkan pendidikan publik gratis, mereka akan menghapuskan kerja pabrik bagi anak-anak, dan mereka akan menyatukan pendidikan dengan produksi.

Seperti yang diamati Marx dalam *Kritik terhadap Program Gotha*-nya, industri skala besar dalam bentuknya yang sekarang membuat larangan anak-anak bekerja menjadi sebuah "keinginan yang saleh," dan ia menambahkan bahwa "kombinasi kerja produktif dengan pengajaran, sejak usia dini, adalah salah satu cara paling kuat untuk transformasi masyarakat masa kini." (Marx-Engels 1977a, 2:224). Kerja adalah instrumen yang berharga untuk pelatihan moral dan fisik, serta berfungsi sebagai motivasi untuk pembentukan teknis, ilmiah, dan budaya, dan mengembangkan rasa tanggung jawab sosial. Melalui kerjalah orang muda menjadi siap untuk kehidupan sosial.

Marx mengakui bahwa, dalam kapitalisme, kerja anak-anak dieksploitasi, dan bahwa ia harus dilarang dengan memperhatikan batas usia tertentu. Namun, ia tidak menyangkal keutamaan-keutamaan sosialnya karena setiap individu akan menjalankan aktivitas ini sepanjang hidupnya.

Pedagogi borjuis juga telah prihatin dengan membangun hubungan antara sekolah dan aktivitas praktis. Namun, karena didasarkan pada filsafat idealis, ia hanya dapat memahami hubungan generik ini secara abstrak sebagai sebuah hubungan antara sekolah dan kehidupan, dan antara belajar dan lingkungan alam.

Bagi Marx, kerja memiliki karakter formatif. Karena itu, ia mengusulkan pembentukan sekolah-sekolah politeknik, pertanian, dan teknik. Pengajaran politeknik harus berlangsung dengan sintesis studi teoretis dan kerja produktif praktis, dan ia harus mentransmisikan pengetahuan yang diperlukan serta kemampuan-kemampuan teknis dan ilmiah untuk memahami proses produksi. Ia harus memperjelas karakter sosial dari kerja dan—dalam perspektif masyarakat tanpa kelas—ia harus merangsang asosiasi bebas individu.

Para ahli pendidikan borjuis menganggap kerja di sekolah sebagai sebuah *bricolage* (kerajinan tangan). Kerja manual dianggap sebagai sebuah permainan, sebuah hiburan. Mereka percaya bahwa kerja adalah sebuah instrumen pelatihan, tetapi selalu pada tingkat yang lebih rendah daripada aktivitas teoretis pengajaran. Olahraga, musik, menggambar, dan kerja manual menempati tempat yang lebih rendah di dalam sistem informasi pendidikan borjuis. Marx mengasosiasikan tindakan produktif dengan tindakan edukatif, dan ia menjelaskan bahwa kesatuan antara pendidikan dan produksi material harus diakui sebagai sebuah sarana yang menentukan bagi emansipasi manusia. Pekerja hanya dapat belajar dengan bekerja.

Ini tidak berarti hanya mempelajari sebuah profesi tetapi memahami proses produktif dan organisasi kerja. Untuk ini, tidak cukup hanya mengetahui beberapa teknik, atau tahu cara menangani atau mengoperasikan sebuah mesin. Pengajaran politeknik memiliki, sebagai tujuannya, memungkinkan orang untuk memahami dan menghayati struktur sosioekonomi dengan mengambil bagian dalam aktivitas produksi, dan, dengan demikian, untuk mengintensifkan kapasitas mereka untuk bertindak.

Integrasi antara pengajaran dan kerja menghasilkan sebuah kemunculan dari alienasi yang semakin meningkat dan menyatukan kembali individu dengan masyarakat. Kesatuan ini, menurut Marx, harus terjadi sejak masa kanak-kanak. Dasar tiga lapis pendidikan bagi Marx adalah pengajaran intelektual (budaya umum); pengembangan fisik (senam dan olahraga); dan magang multiprofesional (teknis dan ilmiah). Marx menentang spesialisasi dini seperti yang terjadi pada apa yang disebut profesionalisasi, dan yang semata-mata disediakan untuk kelas pekerja.

Prihatin dengan menemukan jawaban atas pertanyaan-pertanyaan zaman mereka, Marx dan Engels tidak mengelaborasi strategi, baik untuk pendidikan di bawah kapitalisme dewasa maupun untuk pendidikan sosialis di masa depan. Mereka hanya meninggalkan kita tiga prinsip besar: pendidikan publik—yaitu, pendidikan untuk semua; pendidikan gratis—yaitu, pendidikan sebagai kewajiban negara; dan pendidikan melalui kerja—yaitu, pendidikan politeknik.

Kritik terhadap pendidikan dan pengajaran dalam pendidikan borjuis pada Marx dan Engels tidak dapat direduksi menjadi sebuah analisis yang bersifat sampingan terhadap kritik ekonomi politik klasik. Dalam *A Critique of the Rights of Hegel*, Marx mengutuk hierarkisasi, birokrasi, dan ujian. Dalam *Critique of the Program of Gotha*, ia mengutuk pengawasan negara atas pendidikan, dengan cara yang sama seperti ia mengutuk spesialisasi dalam *German Ideology*. Dalam karya tahun 1846 ini—hasil studi bersama dengan Engels—Marx mengembangkan tesis yang menurutnya, di bawah sistem produksi kapitalis, akumulasi kekayaan dan ilmu pengetahuan berkembang pada saat yang sama dengan kesengsaraan dan kebodohan. Pembagian masyarakat menjadi kelas-kelas yang antagonistik membuat kelas pekerja terspesialisasi, dan tidak mengembangkan lebih dari satu fakultas, yang merugikan semua potensi manusia.

Di dalam *German Ideology*-lah Marx dan Engels menetapkan prinsip-prinsip pertama dari sebuah konsepsi kelas tentang pendidikan. Pendidikan borjuis niscaya bersifat elitis dan diskriminatif. Agar anak-anak dari kelas-kelas dominan dapat belajar, perlu untuk menggagalkan semua yang lain. Apa yang disebut tingkat putus sekolah yang tinggi tidak lebih dari jaminan bagi kelas-kelas dominan bahwa mereka akan dapat terus memiliki kekuasaan monopoli atas pendidikan.

Karena para pekerja tidak memiliki waktu luang untuk belajar dan meneliti, mereka tidak dapat melewati tahap-tahap studi yang dengan mudah berhasil dicapai oleh anak-anak dari kelas-kelas berada. Seperti yang ditunjukkan Marx dalam *Capital*, kondisi-kondisi kerja di pabrik-pabrik menguras semua kekuatan fisik dan intelektual para pekerja. "Tetapi kehancuran intelektual, yang secara artifisial dihasilkan dengan mengubah manusia yang belum matang menjadi mesin-mesin belaka untuk pembuatan nilai lebih, sebuah keadaan pikiran yang jelas dapat dibedakan dari kebodohan alami yang membuat pikiran terbengkalai tanpa menghancurkan kapasitasnya untuk berkembang, kesuburan alaminya...." (Marx 1906, 1:436)

Kondisi-kondisi kerja ini serta kelihaian dan tipu muslihat kapitalisme dalam kaitannya dengan pendidikan wajib dan pendidikan pekerja digambarkan secara luas oleh Marx dalam *Capital* dari laporan-laporan para inspektur pabrik di Inggris. "Sebelum disahkannya Undang-Undang Pabrik yang telah diamendemen, 1844, tidak jarang terjadi, bahwa sertifikat kehadiran di sekolah ditandatangani oleh kepala sekolah atau guru perempuan dengan sebuah tanda silang, karena mereka sendiri tidak dapat menulis." (Marx 1906, 1:437)

Seperti yang dinyatakan oleh salah satu laporan ini:

> Tetapi bukan hanya di tempat-tempat yang menyedihkan yang disebutkan di atas saja anak-anak memperoleh sertifikat kehadiran di sekolah tanpa menerima pengajaran yang berharga, karena di banyak sekolah di mana ada seorang guru yang kompeten, usahanya tidak banyak berguna karena kerumunan anak-anak dari segala usia yang mengganggu, dari bayi berusia tiga tahun ke atas; penghidupannya, yang paling baik pun menyedihkan, bergantung pada uang receh yang diterima dari jumlah anak terbesar yang mungkin untuk dijejalkan ke dalam ruangan. Ditambah lagi dengan perabotan sekolah yang minim, kekurangan buku, dan bahan-bahan lain untuk mengajar, serta efek menyedihkan pada anak-anak malang itu sendiri dari suasana yang pengap dan menjijikkan. Saya telah berada di banyak sekolah, di mana saya telah melihat barisan anak-anak yang sama sekali tidak melakukan apa-apa; dan ini disertifikasi sebagai kehadiran di sekolah, dan, dalam laporan statistik, anak-anak seperti itu dicatat sebagai sedang dididik." (Marx 1906, 1:438)

Berlawanan dengan spesialisasi dan profesionalisasi yang disediakan oleh kelas yang dominan untuk kelas-kelas pekerja, Marx mengedepankan konsep multisiplineritas. Di sini kita menemukan beberapa referensi pada keberadaan integral Aristoteles. Bagi

Aristoteles, pendidikan memiliki, sebagai tujuannya, pengembangan semua potensi manusia. Ini adalah potensi-potensi yang sudah ada pada manusia dan hanya perlu diaktifkan. Bagi Marx, multisiplineritas bukanlah pengembangan potensi-potensi manusia yang tidak aktif. Ia adalah penciptaan potensi-potensi ini oleh individu-individu itu sendiri melalui kerja. Marx juga memahami pendidikan sebagai sebuah fenomena yang terhubung dengan keseluruhan filsafat sosial. Ia tidak memahaminya dengan cara yang sama seperti individualisme Yunani memahaminya sebagai pengembangan pribadi dan kompetitif dari bakat-bakat alami individu. Pendidikan adalah sebuah fenomena sosial, yang merupakan produk sekaligus produsen dari masyarakat.

Menyangkal tuduhan bahwa kaum komunis ingin mengakhiri eksploitasi anak-anak oleh orang tua mereka sendiri, Marx dan Engels, dalam *Manifesto*, mengakui kejahatan ini dan menjelaskan mengapa pendidikan bersifat sosial.

> Anda mengatakan bahwa kami menghancurkan hubungan yang paling luhur ketika pendidikan domestik digantikan oleh pendidikan sosial. Tetapi bagaimana dengan pendidikan Anda? Bukankah ia juga bersifat sosial dan ditentukan oleh kondisi-kondisi sosial di mana Anda membesarkan anak-anak Anda, oleh intervensi langsung atau tidak langsung dari masyarakat, melalui sekolah, dll? Kaum komunis tidak menciptakan intervensi masyarakat dalam pendidikan; mereka hanya mencoba untuk mengubah karakteristik dari intervensi ini, menariknya keluar dari pengaruh kelas yang dominan. Pernyataan-pernyataan borjuis tentang keluarga dan pendidikan, tentang ikatan luhur antara anak dan orang tuanya menjadi semakin menjijikkan karena tindakan industri skala besar menghancurkan semua hubungan keluarga proletariat dan mengubah anak-anaknya menjadi barang dagangan belaka, alat kerja belaka. (Marx-Engels 1977, 100-101)

Pembagian kerja sosial mengakibatkan seorang pribadi yang terpecah, teralienasi, dan unilateral. Dengan meningkatnya waktu kerja yang diperlukan untuk reproduksi diri dan untuk penciptaan nilai lebih, pekerja tidak memiliki waktu luang untuk pengembangan penuh potensi-potensinya. Dalam hubungan-hubungan kerja ini, tidak ada kondisi untuk pendidikan maupun, oleh karena itu, untuk pemenuhan manusia seutuhnya, yang merupakan sebuah hak istimewa dari minoritas yang mendapat keuntungan dari kerja mayoritas. Inilah yang terjadi di Yunani. Orang-orang merdeka dapat berkembang sepenuhnya karena semua kerja manual dilakukan oleh para budak.

Dengan pembagian kerja, terjadi sebuah super-intelektualisasi elite dan sebuah brutalisasi yang semakin meningkat dari massa pekerja. Peningkatan tingkat budaya kelas-kelas pekerja hanya akan terjadi dengan penaklukan emansipasi politik mereka. Pendidikan akan mengkonsolidasikan penaklukan-penaklukan ini melalui penyatuan kerja filosofis dengan pengajaran intelektual, pengembangan fisik, dan magang politeknik.

Marx meramalkan bahwa perkembangan teknologi akan membawa perkembangan industri yang sama tingginya. Ia menunjukkan bahwa, pada setiap langkah dalam kemajuan kekuatan-kekuatan produksi, pembagian kerja akan tumbuh dengan laju yang sama dan hanya akan menemukan solusi dalam industri terotomatisasi, dengan demikian menghilangkan spesialisasi dan para spesialis. Nonspesialisasi para pekerja tidak hanya akan dimungkinkan berkat industri terotomatisasi modern, tetapi ia akan menjadi sangat diperlukan baginya. Industri akan menuntut agar seorang pekerja tidak terspesialisasi, tetapi memiliki pendidikan umum yang cukup luas baginya untuk bergerak di dalam industri, berpindah dari satu cabang ke cabang lain, dan tidak seperti yang terjadi di industri-industri yang tidak terotomatisasi di mana para pekerja menjadi sangat teralienasi karena mereka melakukan gerakan yang sama ribuan kali selama bertahun-tahun, sehingga berkontribusi pada dehumanisasi dan brutalisasi fisik, moral, dan mental yang lengkap.

Meskipun Marx menyatakan bahwa perkembangan industri skala besar-lah yang akan menuntut perubahan dalam kerja, ia juga menyatakan bahwa hanya dalam produksi sosialis-lah pembagian kerja akan dieliminasi dan bahwa pekerja akan memiliki kesempatan untuk berkembang secara multifaset. Mengingat karakteristik implisitnya yaitu eksploitasi nilai lebih dari pekerja, produksi kapitalis tidak mampu memenuhi ideal manusia universal yang berkembang sepenuhnya ini. Sebaliknya, produksi sosialis memungkinkan tujuan ini untuk dicapai karena tidak didasarkan pada eksploitasi, tetapi pada kehendak untuk memanusiakan manusia. Yang penting bagi Marx adalah membuat umat manusia mampu menghadapi semua perubahan yang ditimbulkan oleh tuntutan-tuntutan baru dari perkembangan kerja ini. Untuk ini, perlu untuk menggantikan individu unilateral yang terspesialisasi dan teralienasi dengan individu omnilateral yang tidak terspesialisasi, yang, di atas segalanya, bebas dari eksploitasi dan alienasi tenaga kerja.

Hari ini, di akhir abad kedua puluh, banyak dari visi-visi awal Marx mungkin belum terpenuhi. Krisis tidak hanya menimpa kapitalisme tetapi juga sosialisme. Tidak peduli apakah Marx benar atau salah dalam visi-visi ini. Yang penting adalah bahwa ia mencari alasan-alasan untuk sebuah eksistensi yang lebih bermartabat bagi kehidupan manusia di planet ini—dengan harapan untuk semua. Etika sosialis yang mengarahkan visi dunianya terus valid.

Dalam pengertian inilah kemunculan apa yang disebut "manusia baru," individu historis yang begitu sering muncul dalam teks-teks para filsuf dan politisi Marxis kontemporer seperti Mao Tse-tung, Fidel Castro (1967) dan Ernesto Guevara (1967), dan yang begitu ketinggalan zaman hari ini. Tema ini sering muncul dalam pidato-pidato Salvador Allende, Amilcar Cabral, Samora Machel, dan lain-lain. Apa yang disebut "sosialisme ilmiah Eropa" melupakan aspek manusiawi dari Marx ini yang diangkat oleh kaum sosialis Afro-Asia dan Amerika Latin. Ini bukan tentang mencari sebuah kodrat manusia yang hilang atau mendekati sebuah esensi yang telah ada sebelumnya

pada manusia. Sebaliknya, ini berkaitan dengan membayangkan manusia yang akan eksis seiring dengan transformasi simultan dari kondisi-kondisi eksistensinya.

PENDIDIK SEBAGAI INTELEKTUAL ORGANIK

Antonio Gramsci, yang disebut sebagai teoretikus superstruktur, membuat sebuah langkah yang menentukan dalam pemahaman konsepsi dialektis tentang pendidikan dan kebudayaan.

Marx, dalam prakata *Contribution to the Critique of Political Economy*, tampaknya menempatkan seluruh bobot transformasi sosial pada infrastruktur, dengan memahami superstruktur sebagai sesuatu yang ditentukan oleh infrastruktur. Pemikiran Marx sesungguhnya tidak mekanistis, dan ia memahami hubungan-hubungan ini secara dialektis, dan dalam aksi timbal balik. Namun, tidak diragukan lagi bahwa Marx tidak memberikan bobot yang sama seperti yang diberikan Gramsci pada kontradiksi superstruktur dalam proses transformasi masyarakat.

Marx menunjukkan bagaimana pemikiran suatu periode menerjemahkan kondisi-kondisi nyata dari produksi material eksistensi. Namun, sama sekali tidak dapat disimpulkan dari sini bahwa ia mereduksi filsuf intelektual menjadi sebuah emanasi belaka, atau sebuah refleksi dari produksi material. Marx tidak pernah percaya bahwa realitas sosial terbagi menjadi dua area hermetis. Seluruh pemikirannya berputar pada keterkaitan antara yang spiritual dan yang material, serta antara teori dan praktik.

Singkatnya, apa yang ingin ditunjukkan Marx dalam prakata *Contribution to the Critique of Political Economy* adalah bahwa mustahil untuk memahami produksi intelektual suatu masyarakat tanpa referensi historis yang jelas pada sarana produksinya, atau pada cara manusia memproduksi dan mereproduksi eksistensi mereka. Dengan cara yang sama, juga mustahil untuk memahami aksi timbal balik antara keduanya jika kita hanya memandangnya secara unilateral. Tidak ada determinisme ekonomi dalam pemikiran Marx, seperti yang telah dinyatakan oleh beberapa kritikusnya. Sebaliknya, ia memahami proses hominisasi sebagai sebuah upaya solidaritas antar individu, sebagai hasil dari sebuah tindakan kolektif manusia. Hanya dengan cara inilah, manusia dapat membawa perubahan, memproduksi kondisi-kondisi material dan intelektual dari eksistensi mereka. Apa yang pada akhirnya ingin ditunjukkan Marx adalah bahwa borjuasi memiliki sebuah ilmu pengetahuan, budaya, dan pendidikan yang dominan karena ia adalah kelas yang dominan secara ekonomi.

Namun demikian, tidak boleh disimpulkan bahwa Marx tidak menganggap valid penaklukan-penaklukan yang telah diperoleh oleh kelas-kelas pekerja di dalam masyarakat kelas di bawah dominasi borjuasi—termasuk penaklukan-penaklukan di dalam sistem pendidikan, seperti demokratisasi pengajaran, pendidikan gratis, dan lainnya. Namun, Gramsci-lah yang lebih mampu mendefinisikan strategi pedagogis sosialis di dalam masyarakat borjuis, mulai dari analisis negara borjuis.

Kedua visi tentang proses ini bertemu dan saling melengkapi karena keduanya berangkat dari presuposisi yang sama bahwa pengambilan kesadaran tidak bersifat spontan—artinya, pembentukan kesadaran individu tidak bersifat bawaan yang tidak aktif. Ia menuntut usaha dan bantuan dari unsur-unsur yang bersifat internal maupun eksternal bagi individu, seperti pendidikan sebagai sebuah proses kontradiktif dari unsur-unsur subjektif, serta dari kekuatan-kekuatan internal dan eksternal. Keduanya berangkat dari kritik terhadap spontanitas. Jika pendidikan adalah sebuah proses spontan—alamiah dan bukan kultural—tidak akan ada kebutuhan untuk mengorganisir maupun mensistematisasikannya.

Akar-akar pemikiran Gramscian ditemukan dalam karya-karya Marx dan Lenin. Untuk memahami struktur ekonomi dan hubungan-hubungan produksi di Rusia, Lenin berangkat dari formasi sosial Marx, dengan menunjukkan kebutuhan partikular bagi Rusia untuk bergantung pada proletariat perkotaan, karena ini adalah satu-satunya kekuatan sosial yang aktif secara politik yang memiliki organisasi politiknya sendiri. Dalam konteks inilah Lenin menggunakan ungkapan Marx "kediktatoran proletariat," merujuk pada arahan dari sebuah tipe aliansi tertentu. Dalam arti yang lebih luas, Lenin menggunakan istilah hegemoni sebagai sinonim (Gruppi 1978, 15), dengan memahami hegemoni sebagai pelampauan spontanitas dari gerakan revolusioner.

Berbagai reaksi, pemberontakan, dan oposisi tidak selalu bersifat revolusioner. Mereka bahkan bisa bersifat konservatif atau korporatis. Adalah tugas proletariat untuk menyatukan proses ini, untuk memberinya arah—yaitu, untuk membawa kepada massa kesadaran akan isi nyata dari tuntutan-tuntutannya sendiri dengan mempolitisasi tuntutan-tuntutan ini. Para pekerja tidak menciptakan perjuangan maupun gerakan sosial. Mereka hanya mempolitisasinya. Mereka harus menggabungkan ketidakpuasan mereka dengan posisi-posisi negatif mereka, dan mengubahnya menjadi politik yang positif.

Pemikiran Lenin ini tampak jelas ketika, saat membuat sebuah komentar tentang surat kabar *Iskra*, ia menyatakan bahwa sebuah surat kabar revolusioner tidak boleh "melupakan sejenak pun karakter kelasnya dan otonomi politik proletariat... ia harus membuat semua tuntutan demokratis masyarakat ... dan tidak pernah terbatas secara sempit pada sebuah cakrawala proletarian." (Lenin dalam Gruppi, 1978, 39)

Aksi revolusioner diperluas ke seluruh masyarakat sebagai sebuah unit organik, mencapai semua tingkatan dan segmennya. Proletariat tidak menaklukkan kesadaran kelasnya dengan hanya beroperasi pada dirinya sendiri, tetapi dengan membuat politik. Namun, ini bukanlah sebuah proses spontan. Proletariat dan pekerja pada umumnya tidak dapat secara spontan mencapai sebuah kesadaran kelas, politik, dan revolusioner. Oleh karena itu, harus ada sebuah pendidikan—dan terutama sebuah pendidikan politik. Bagi Lenin, kesadaran kelas berarti dominasi teori revolusioner, dan ini lahir dari asimilasi kritis terhadap posisi-posisi paling maju dari budaya borjuis dan dari pelampauan konsekuen terhadapnya. Untuk inilah pekerja membutuhkan

sekolah, dan, hari ini, justru sekolah borjuis inilah yang ditolak darinya. Di sini, kita menemukan peran strategis dari sekolah, para pendidik, dan kaum intelektual dalam masyarakat-masyarakat dalam transisi, dan dalam sebuah peran yang menentukan dalam pembangunan kesadaran kelas pekerja.

Lenin dapat dituduh elitisme, dan percaya bahwa kesadaran kelas pekerja datang dari luar. Gramsci mengatasi kritik ini ketika ia memikirkan intelektual baru sebagai seorang intelektual organik dari kelas pekerja, sang pekerja-intelektual. Baginya, partai tidak berada di luar kelas pekerja, dan bukan intelektual yang berpikir dan pekerja yang melakukan. Hanya dengan arahan para pekerjalah kontradiksi antara kerja manual dan kerja intelektual dapat dilampaui—yaitu, antara mereka yang berpikir dan mereka yang melakukan.

> Intelektual yang terhubung secara organik dengan proletariat, sebuah semen baru antara infra- dan superstruktur lahir, kita ulangi, dari sebuah transformasi cara berpikir dan mengetahui yang lama, dan keberadaan intelektualnya, sebagai seorang spesialis, diperluas menjadi sebuah keberadaan politik, mentransformasikan aksinya menjadi sebuah keterlibatan yang sepenuhnya dihayati dalam aksi historis, yang ia reformasi sebagai seorang intelektual dan seorang militan. (Machiocci 1976, 198)

Gramsci tidak hanya "mengikuti jalan yang dibuka oleh Marx dan Lenin, tetapi ia juga merupakan... pemikir Marxis yang, dalam keadaan masyarakat yang sangat maju yang kita kenal, menyatakan sebagai sebuah hipotesis kebutuhan untuk mengakui kerja manual dan intelektual di jantung individu yang sama. Intelektual organik dari proletariat, yang kedatangannya melalui penghancuran diri dari intelektual lama." (Machiocci 1976, 226) Ia tidak perlu menunjukkan superioritas kaum intelektual dalam kaitannya dengan orang-orang sederhana. Usahanya adalah dalam elaborasi sebuah konsepsi baru tentang intelektual. "Semua manusia adalah intelektual ... tetapi dalam masyarakat tidak semua memiliki sebuah fungsi intelektual." (Gramsci 1968, 7-8) Mereka adalah intelektual karena, terlepas dari profesi mereka, "Setiap manusia menjalankan sebuah aktivitas intelektual tertentu, ia mengadopsi sebuah visi tentang dunia, sebuah garis perilaku yang disengaja dan dengan demikian berkontribusi untuk membela dan membuat berlaku sebuah visi tertentu tentang dunia untuk menghasilkan cara-cara berpikir baru." (Gramsci 1968, 7-8)

Gramsci memahami bahwa revolusi yang harus dilakukan adalah sebuah revolusi intelektual dan moral. Dalam hal ini, ia menjaga jarak dari Lenin, dengan membedakan konsep hegemoni dari konsep kediktatoran proletariat. Kediktatoran proletariat bertempat dalam masyarakat politik melalui penaklukan negara. Ia adalah kemampuan untuk mengarahkan atau menaklukkan aliansi, dan kemampuan untuk membentuk sebuah basis sosial bagi negara proletarian. Hegemoni, sebagaimana dipahami Gramsci, bertempat dalam masyarakat sipil. Sementara kediktatoran proletariat mewakili supremasi dan dominasi politik, hegemoni mewakili persetujuan sosial.

Borjuasi memaksakan konsepsi dunianya pada para pekerja dan kaum tani, dan menjaga blok sosial ini tetap bersatu, meskipun ditandai oleh kontradiksi-kontradiksi yang mendalam. Untuk melakukan ini, ia menggunakan sekolah, gereja, dinas militer, dan pers. Ia telah mengelaborasi hegemoni politik dan kulturalnya sendiri serta para pemimpin intelektualnya, yang merupakan intelektual organik, teknisi, dan ilmuwannya.

> Setiap kelompok sosial yang lahir di tanah asli dari sebuah fungsi esensial di dunia produksi ekonomi menciptakan untuk dirinya sendiri, pada saat yang sama, secara organik, satu atau lebih lapisan intelektual yang memberinya nomogenitas dan kesadaran akan fungsinya sendiri, tidak hanya di bidang ekonomi, tetapi juga di bidang sosial dan politik. Pengusaha kapitalis menciptakan bersama dirinya teknisi industri, ilmuwan ekonomi politik, pengorganisir sebuah budaya baru, dari sebuah jenis hukum baru, dll. Perlu dicatat bahwa pengusaha mewakili sebuah elaborasi sosial yang lebih tinggi yang sudah dicirikan oleh kemampuan-kemampuan teknis dan kepemimpinan tertentu, yaitu, intelektual. Ia harus memiliki kemampuan teknis tertentu, tidak hanya di bidang yang terkait dengan aktivitas dan inisiatifnya, tetapi juga di bidang lain. Setidaknya di bidang-bidang yang paling dekat dengan produksi ekonomi ia harus menjadi pengorganisir massa. Ia harus menjadi seorang pengorganisir yang memiliki kepercayaan dari mereka yang berinvestasi di pabriknya, dari para pembeli barang-barangnya, dll." (Gramsci 1968, 3-4)

Bagi Gramsci, hubungan antara superstruktur dan infrastruktur tidak bersifat mekanis tetapi dialektis. Keduanya membentuk sebuah blok, yang isinya adalah sosioekonomi dan yang bentuknya adalah etis-politis. Bentuk etis-politis dari masyarakat terdiri dari masyarakat sipil dan masyarakat politik. Itulah yang oleh Gramsci disebut "negara etis-politis," sebuah masyarakat politik di samping sebuah masyarakat sipil, yaitu "hegemoni yang ditutupi oleh paksaan." (Gramsci 1978a, 149)

Hegemoni, pada saat yang sama, adalah ideologi dari kelas yang mengarahkan, sebuah konsepsi tentang dunia yang tersebar di seluruh lapisan sosial dan juga merupakan arahan ideologis dari masyarakat (Portelli 1977, 22). Hegemoni dari kelas yang dominan mengandaikan bahwa kelas ini memproduksi para intelektualnya, yang fungsinya adalah untuk mendominasi konsensus masyarakat.

Masyarakat politik dan masyarakat sipil terpisah hanya secara metodologis. Dalam realitas praktis, keduanya membentuk sebuah unit dialektis di mana konsensus dan paksaan silih berganti. Baik masyarakat politik maupun masyarakat sipil berkolaborasi satu sama lain di jantung negara, dan dengan demikian, merupakan instrumen dari kelas yang dominan untuk menjalankan hegemoninya. Gramsci mengambil parlemen sebagai contoh kolaborasi antara masyarakat politik dan masyarakat sipil. Parlemen, di satu sisi, adalah organ dari sebuah masyarakat politik dalam fungsinya membuat hukum. Di sisi lain, ia juga merupakan organ dari masyarakat sipil, karena ia adalah representasi resmi dari opini publik.

Gramsci bergabung dengan teori Marxis klasik ketika ia menyatakan bahwa negara adalah sesuatu yang sementara yang sedang dalam perjalanan menuju sebuah "masyarakat yang teratur"—atau sebuah masyarakat sosialis. Di sisi lain, ia berinovasi, karena ia memperjelas bahwa akhir dari negara, seperti yang dimaksudkan Marx, hanya mungkin terjadi ketika kelas-kelas pekerja mengambil alih kendali ideologis dari seluruh masyarakat sipil, atau seluruh organisme yang ia sebut swasta.

Hubungan antara superstruktur dan infrastruktur kelas-kelas dibuat oleh para intelektual yang mencoba untuk mencapai kesepakatan massa melalui paksaan ideologis. Ketika ini tidak cukup, negara masuk ke dalam kancah dan memastikan kesepakatan massa, baik melalui cara-cara hukum maupun represif.

Melalui masyarakat sipillah kelas yang dominan akan menjalankan hegemoninya atas kelas-kelas yang secara tidak tepat ia sebut "subaltern" untuk memperoleh persetujuan, adhesi, dan dukungan mereka. Untuk mengarahkan dan tidak hanya menjadi dominan, kelas yang dominan secara ekonomi harus meyakinkan seluruh masyarakat bahwa ia adalah yang paling cakap dan paling siap untuk menjalankan kekuasaan, dan bahwa ia mewakili kepentingan seluruh masyarakat. Hegemoni ini akan dijalankan melalui budaya dan ideologi. Untuk tetap berkuasa, ia tidak akan hanya menggunakan kekuatan, tetapi juga sarana-sarana moral.

SEKOLAH UNITARI

Untuk mengatasi kontradiksi bahwa setiap kelas memiliki jenis sekolahnya sendiri—sebuah sekolah humanis untuk kelas-kelas dominan dan sebuah sekolah profesionalisasi untuk kelas-kelas kerakyatan—Gramsci mengedepankan tesis tentang sebuah sekolah unitari.

Gagasan ini telah dibela sebelum Gramsci oleh pendidik Jerman Clara Zetkin (1857-1933), pendiri gerakan pedagogis Marxis di Jerman. Di bawah pengaruh tulisan-tulisan Marx dan Engels, ia membela sebuah sekolah unitari dengan basis sosialis. Bagi Gramsci, sekolah ini terutama akan bersifat formatif, dan akan memungkinkan pengembangan kemampuan-kemampuan individu baik untuk kerja manual maupun intelektual.

Setelah mencapai tingkat pengembangan budaya tertentu atau pembentukan sebuah budaya umum, setiap individu akan diarahkan dan ditempatkan dalam proses produktif dengan mempelajari sebuah profesi. Untuk menghindari pembentukan kasta-kasta atau kelompok-kelompok istimewa, pendidikan ini juga harus sama untuk semua orang, ini menjadi sebuah prinsip yang merupakan fondasi dari hubungan antara sekolah dan lingkungan sosial.

Sekolah unitari harus mengembangkan kemandirian intelektual murid dan kesadaran akan hak-haknya. Ia harus aktif dan kreatif, kebalikan dari sekolah yang seragam dan birokratis.

> Sekolah unitari, baik ia memiliki pelatihan humanistik—dan saya memahami istilah ini sebagai humanisme dalam arti luas dan bukan dalam arti tradisional—maupun ia memiliki budaya umum, harus mengusulkan bagi dirinya sendiri tugas untuk menempatkan orang-orang muda ke dalam aktivitas sosial setelah membawa mereka ke tingkat kematangan dan kemampuan tertentu, kreativitas dan praktik intelektual, serta kemandirian tertentu dalam orientasi dan inisiatif ... sekolah unitari mensyaratkan agar negara menanggung biaya-biaya yang hari ini ditanggung oleh keluarga terkait dengan pemeliharaan sekolah, yaitu, agar anggaran pendidikan nasional diubah sepenuhnya, meningkatkannya dengan cara yang belum pernah diperkirakan dan menjadikannya lebih kompleks. Seluruh fungsi pendidikan dan pembentukan generasi-generasi baru menjadi, alih-alih bersifat privat, menjadi publik, karena hanya dengan cara inilah ia dapat melibatkan semua generasi, tanpa pembagian kelompok atau kasta. (Gramsci 1968, 121)

Jalan yang ditunjukkan oleh Gramsci masih sangat relevan, tidak hanya dalam hal isi pendidikan, tetapi juga dalam perjuangan untuk demokratisasi, yang merupakan satu-satunya cara yang mungkin untuk mengatasi apa yang ia sebut sebagai kelompok-kelompok istimewa atau kasta. Ia percaya bahwa sekolah unitari harus memiliki kehidupan kolektif yang otonom, baik di siang maupun di malam hari. Ia harus bebas dari jenis-jenis disiplin saat ini. Belajar harus dilakukan secara kolektif, di bawah pengawasan para guru dan murid-murid yang lebih maju. Seseorang tidak harus menunggu studi tingkat tinggi di universitas untuk belajar secara mandiri, atau untuk memperoleh kebiasaan membaca dan disiplin intelektual. Fase yang lebih kreatif ini adalah kelanjutan alami dari fase kolektivisasi yang akan menjadi fase pengajaran dasar, di mana jenis pengajaran yang lebih dogmatis akan mendominasi.

Dalam kritik terhadap organisasi persekolahan borjuis ini, Gramsci menekankan kurangnya hubungan antara tingkatan-tingkatan yang berbeda, terutama dalam lompatan antara sekolah menengah dan universitas.

> Dari pengajaran yang hampir murni dogmatis, di mana ingatan memainkan peran besar, seseorang beralih ke fase kreatif atau fase kerja otonom dan mandiri; dari sekolah dengan disiplin belajarnya yang dipaksakan dan dikendalikan secara otoriter, seseorang beralih ke fase studi profesional atau kerja di mana disiplin diri intelektual dan otonomi moral secara teoretis tidak terbatas." (Gramsci 1968, 23)

Sekolah yang kritis dan kreatif "tidak berarti sebuah sekolah untuk para penemu dan penjelajah; ia menunjukkan sebuah fase dan sebuah metode penyelidikan dan pengetahuan dan bukan sebuah program yang telah ditentukan sebelumnya yang memaksakan inovasi dan orisinalitas dengan segala cara. Ia menunjukkan bahwa belajar terjadi terutama berkat usaha spontan dan otonom dari pihak murid, di mana guru hanya memiliki fungsi sebagai seorang pemandu yang bersahabat, seperti yang terjadi atau seharusnya terjadi di universitas." (Gramsci 1968, 124)

Kedatangan sekolah unitari berarti dimulainya hubungan-hubungan baru antara kerja intelektual dan industrial, tidak hanya di sekolah tetapi dalam seluruh kehidupan sosial. Prinsip kesatuan harus tercermin dalam semua organisme kebudayaan, dan, dengan demikian, memberi mereka isi baru.

Gramsci memberikan arti penting yang besar pada apa yang ia sebut "klub-klub" dan inti-inti kebudayaan kerakyatan yang diorganisir dari komunitas-komunitas kecil. Mulai dari kelompok-kelompok lokal, perkotaan, dan pedesaan hingga pusat-pusat regional dan utama, klub-klub ini harus terhubung dengan sekolah-sekolah dan universitas-universitas. Mereka akan memiliki organisasi yang lebih fleksibel daripada sekolah dan harus mencoba untuk mengembangkan kemampuan-kemampuan individu. Setiap klub lokal harus memiliki sebuah seksi ilmu moral dan politik dan harus secara perlahan mengorganisir seksi-seksi khusus lainnya untuk membahas aspek-aspek teknis dari masalah-masalah industri dan agraria serta masalah-masalah organisasi dan nasionalisasi kerja industri, pertanian, dan birokratis. Gramsci memberikan klub-klub ini fungsi untuk merongrong struktur-struktur kapitalis masyarakat, dan memperkuat organisasi gerakan-gerakan kerakyatan.

Minat Gramsci pada pendidikan pada awalnya muncul dalam pidato-pidato yang ia sampaikan di masa mudanya. Namun, baru pada tahun-tahunnya di penjara, yang dihabiskan untuk menulis surat kepada keluarganya, ia berbicara lebih spesifik tentang tema-tema pedagogis.

Awalnya, dalam *Letters from Prison* (1978), ia merefleksikan pendidikan anak-anak, keponakan-keponakannya, dan hal ini membawanya untuk mempelajari tema sekolah dan pelatihan anak. Bergerak dari suasana yang lebih bersifat kekeluargaan ini, ia mengekstrapolasi pertimbangannya ke kancah politik. Ia berpikir, tidak hanya tentang pelatihan individu, tetapi lebih pada pelatihan sebuah tipe manusia baru yang mampu mengambil bagian aktif dalam transformasi masyarakat dan alam.

Tujuan sekolah dan proses formatif adalah pengembangan yang harmonis dari berbagai jenis perilaku murid, tanpa mencoba untuk mengembangkan bakat-bakat alaminya. Apa yang menentukan pilihan-pilihan individu bukanlah kodrat manusia generik, tetapi pelatihan historis-sosial.

Satu tema mendominasi keprihatinan Gramsci ketika ia menelaah proses pendidikan—paksaan versus spontanitas, yang, dalam istilah hari ini, akan menjadi perdebatan antara otoritas dan kebebasan. Dalam sebuah surat yang ia kirimkan kepada saudara iparnya, Tatiana, pada tanggal 22 April 1929, kekhawatiran ini hadir ketika ia menulis tentang tanaman-tanaman yang ia tanam di taman kecil di halaman penjara.

> Setiap hari, saya tergoda untuk memangkasnya sedikit untuk membantunya tumbuh, tetapi saya tetap ragu antara dua konsepsi pendidikan: bertindak sesuai dengan Rousseau dan membiarkan alam, yang tidak pernah salah dan yang pada dasarnya baik, bekerja; atau untuk berkehendak kuat dan memaksa alam dengan

> memasukkan ke dalam evolusi tangan cerdas manusia dan prinsip otoritas. Saya masih tidak yakin, dan kedua ideologi itu berkonflik di kepala saya. (Gramsci 1978, 128)

Yang mengkhawatirkannya adalah bagaimana mengatasi kontradiksi antara ideologi liberal dan ideologi kehendak-kuat. Keraguan ini lenyap dengan pendidikan putranya, Delio, yang saat itu berusia lima tahun. Ia mulai mengutuk spontanitas, yang hanya secara tampak luarnya menghormati kodrat anak dan sesungguhnya, baginya, merupakan sebuah pengabaian total ke tangan otoritarianisme lingkungan, dan bagi pendidik, sebuah penolakan untuk mendidik.

Gramsci menulis kepada istrinya memberitahukan bahwa anak harus dibiarkan bertindak sendiri pada awal masa kanak-kanaknya. Namun, perilaku awal anak tidak boleh didewakan oleh orang tua. Sebaliknya, anak harus dicocokkan dengan kemungkinan-kemungkinan logis dan sosialnya yang baru. Ia memperingatkan risiko puerisentrisme, yang akhirnya membuat anak menjadi seorang tiran. "Anak-anak menyukainya dan senang ketika mereka dianggap setara." (Manacorda 1977, 80)

Dalam kutipan-kutipan lain dari *Intellectuals and the Organization of Culture*, Gramsci bahkan lebih tajam dalam pertempurannya melawan spontanitas. Ia jelas mendukung sebuah paksaan tertentu. "Akankah seorang sarjana berusia 40 tahun mampu bertahan 16 jam terus-menerus di meja kerja jika, sebagai seorang anak, ia tidak memperoleh, melalui paksaan mekanis, kebiasaan-kebiasaan psikofisik yang sesuai?" (Gramsci 1968, 133)

Gramsci membedakan dua fase yang berbeda dalam kehidupan anak—yaitu, sebelum dan sesudah pubertas. Pada fase pertama, kepribadian belum terbentuk. Ini adalah waktu untuk memperoleh kebiasaan-kebiasaan kerja dan disiplin intelektual. Setelah pubertas, segala jenis paksaan menjadi aneh dan tidak dapat ditolerir. "Tampaknya ini sesuatu yang dangkal, tetapi kebiasaan duduk dari 5 hingga 8 jam setiap hari adalah sesuatu yang sangat penting, yang mudah untuk membuat seseorang memperolehnya hingga ia berusia 14 tahun, tetapi tidak setelah itu." Gramsci dalam sebuah surat kepada saudaranya Carlo pada tanggal 25 Agustus 1930 (Gramsci 1978, 165)

Paksaan tidak boleh disamakan dengan otoritarianisme. Hanya pemaksaan diri yang bersifat edukatif, dan hanya yang diinginkan dan diterima secara bebas. Namun, dalam banyak kesempatan, dengan anak-anak, hal itu lebih diperlukan daripada diinginkan.

> Segala jenis pedagogi yang berharap untuk menggunakan sebuah prinsip kebebasan untuk melatih seorang individu, yang terisolasi dari orang lain, adalah abstraksi dan ilusi. Kebebasan bukanlah sebuah prinsip metafisis, tetapi sebuah cara individu berperilaku melalui tanggung jawab, sedemikian rupa sehingga konsep kebebasan tidak dapat dipisahkan dari tanggung jawab. Individu yang bebas bukanlah ia yang bertindak secara spontan, yaitu, sewenang-wenang,

> tetapi ia yang bertindak secara bertanggung jawab, yaitu, sesuai dengan sebuah arahan yang sadar." (Lombardi 1971, 65)

Pendidikan adalah sebuah proses kontradiktif, sebuah totalitas dari aksi dan refleksi. Begitu otoritas dihilangkan, kita jatuh ke dalam spontanisme. Begitu kebebasan dihilangkan, kita jatuh ke dalam otoritarianisme. Tindakan edukatif terjadi di dalam ketegangan dialektis antara kebebasan dan keniscayaan ini. Gramsci saat mengkritik sekolah oligarkis tradisional, mengatakan bahwa ia "tidak bersifat oligarkis dalam cara mengajarnya." (1968, 136) Ia tidak mengkritik metode-metodenya, yang efisien, tetapi ia mengkritik tujuannya, yaitu, pembentukan kelompok-kelompok pengarah yang oligarkis. Ia menambahkan:

> Bukanlah perolehan kemampuan-kemampuan mengarahkan atau kecenderungan untuk membentuk manusia-manusia unggul yang mendefinisikan karakteristik sosial dari sebuah tipe sekolah. Karakteristik sosial diberikan oleh fakta bahwa setiap kelompok sosial memiliki jenis sekolahnya sendiri yang ditakdirkan untuk melanggengkan sebuah fungsi tradisional, mengarahkan, atau instrumental tertentu dalam kelompok-kelompok ini.
>
> Untuk melampaui tipe pendidikan yang melatih kaum borjuis, perlu untuk menyerang tujuannya dan bukan sarananya, untuk melatih seorang manusia yang mampu berpikir, belajar, mengarahkan, dan mengendalikan mereka yang mengarahkan." (Gramsci 1968, 136)

Ini tidak berarti hanya mengkualifikasi pekerja manual atau melatihnya untuk berpartisipasi. Ini berarti menjadikan setiap anggota masyarakat sebagai bagian dari sistem pemerintahan.

3
SEBUAH KRITIK TERHADAP PEDAGOGI KRITIS

Pada paruh pertama abad ini, terutama pada tahun 1920-an dan 1930-an, di mana Gramsci membentuk dan mengembangkan pemikirannya, bersamaan dengan pertumbuhan teknis, ilmiah, dan industrial yang luar biasa, keyakinan akan kemungkinan-kemungkinan yang ditawarkan oleh pendidikan pun tumbuh. Perjuangan untuk pendidikan publik yang gratis memperoleh konsensus. Pengenalan metode-metode dan teknik-teknik baru serta sebuah sekolah yang secara aktif diarahkan pada kehidupan memperbarui harapan bahwa perdamaian sosial dan sebuah perkembangan seutuhnya dapat dicapai melalui pendidikan.

Namun, perang-perang dunia dan pergolakan-pergolakan sosial menunjukkan betapa rapuhnya kontribusi sekolah, dan bahwa pendidikan tidak dapat menawarkan harapan apa pun akan hari-hari yang lebih baik.

Dengan perkembangan metode-metode aktif, kemunculan sarana-sarana komunikasi—seperti radio, bioskop, dan televisi—bersamaan dengan kesulitan yang menyertainya yang dialami oleh mayoritas orang untuk membentuk kebiasaan membaca dan dengan semakin menurunnya martabat guru, pedagogi-pedagogi kontemporer memusatkan diskusi mereka pada persoalan otoritas.

Gerakan sekolah baru, yang bereaksi terhadap otoritarianisme yang mencirikan fungsi guru di sekolah tradisional, mencari metodologi-metodologi yang melihat pada potensi-potensi anak. Pedagogi dialogis, dengan basis humanistik, berusaha untuk membangun kembali gagasan perjumpaan sebagai dasar pendidikan. Pedagogi eksistensi membela sebuah pendidikan yang terindividualisasi. Selain itu, pedagogi-pedagogi baru membela otonomi murid, konvivialitas hubungan guru-murid, nondirektivitas, dan swakelola. Tahun 1960-an dan 1970-an adalah tahun-tahun pemberontakan terhadap otoritas, dimulai dengan otoritas sang guru.

Pedagogi-pedagogi ini diilhami oleh perjuangan melawan otoritarianisme dan Kolonialisme di mana gerakan-gerakan pembebasan, terutama yang berada di Afrika, terlibat. Pemberontakan politik terhadap otoritarianisme memiliki pengaruh

yang mendalam pada apa yang disebut pedagogi-pedagogi kritis yang baru-baru ini dimasukkan ke dalam gerakan anti-otoritarian nondirektivitas.

PENDIDIKAN DI PELAYANAN SWAKELOLA SOSIAL

Pedagogi-pedagogi nondirektif jumlahnya sama banyaknya dengan pedagogi-pedagogi nondirektivis. Oleh karena itu, akan sulit dan sewenang-wenang untuk memasukkan semuanya ke dalam satu teori tunggal. Ironisnya, George Snyders, profesor Ilmu Pendidikan di Universitas Paris, mengklasifikasikannya ke dalam tiga kategori dalam studinya *Où vont les pédagogies non-directives?* (Ke Mana Arah Pedagogi-Pedagogi Non-Direktif?) (1974).

1. Pedagogi "kakak laki-laki," di mana guru bersifat persaudaraan, liberal, dan suka menolong;
2. Pedagogi, di mana "yang hadir menjadi absen"—pedagogi yang didasarkan pada psikoterapi; dan
3. Pedagogi "guru yang absen yang bermimpi untuk selalu hadir"—psikopedagog yang meninggalkan kekuasaan, pada guru yang absen.

Klasifikasi ini membantu kita untuk memahami tema-tema dan kekhawatiran-kekhawatiran fundamental dari aliran pedagogi kritis ini. Bagi pedagogi-pedagogi nondirektif, peran guru bukanlah membimbing dan mengarahkan, tetapi menciptakan sebuah suasana yang menerima di mana murid dapat memenuhi keinginan-keinginannya. Guru merumuskan kembali apa yang terjadi dalam kelompok melalui sebuah pengambilan kesadaran oleh para peserta. Ia menempatkan dirinya sebagai seorang spesialis di pelayanan kelompok.

Namun demikian, mustahil untuk membentuk kelompok-kelompok di sekolah di mana guru menolak untuk mengambil inisiatif apa pun. Sebuah bantuan yang konstan dan waspada akan diperlukan untuk membentuk kelompok-kelompok ini. Dengan cara ini, nondirektivitas terpaku pada masalah-masalah utama dari aktivitas kelompok—partisipasi setiap murid dalam pelatihannya, dan hambatan-hambatan di jalan untuk komunikasi pedagogis. Tujuan sentral dari pedagogi-pedagogi ini adalah swakelola.

Siapa pun yang mempelajari sejarah pendidikan akan melihat bahwa para pendidik dan pedagog selalu memahami pendidikan sebagai sebuah proses yang bertujuan pada pengembangan manusia, dan menghormati individualitas setiap orang. Seseorang juga bisa mengatakan bahwa mayoritas besar pendidik selalu berpikir tentang mengembangkan otonomi manusia.

Namun, pertanyaan tentang otonomi murid tidak pernah didiskusikan secara luas seperti saat ini. Contoh yang paling terkenal adalah apa yang disebut pedagogi institusional, yang representasi utamanya adalah Michel Lobrot, seorang ahli pendidikan Prancis yang telah mengajar di Universitas Vincennes dan Jenewa. Ia

membentuk sejumlah kelompok kerja swakelola, yang tujuannya adalah untuk menciptakan kembali sekolah sebagai sebuah institusi yang tidak mengalienasi. Snyders mendefinisikannya sebagai model dari seorang agen anarkis subversif.

Dalam karya utamanya, *Institutional Pedagogy*, Lobrot membuat sebuah analisis panjang tentang asal-usul sekolah, tentang sistem-sistem hierarkis dan birokratis saat ini, dan tentang pedagogi-pedagogi baru, yang ia buat analisis kritisnya. Di bagian kedua, ia mengusulkan swakelola politik, terapeutik, dan sosial, dan, sebagaimana judul buku ini umumkan, sebuah pedagogi institusional, yang mengusulkan untuk memodifikasi institusi-institusi pedagogis yang ada dengan menggunakan swakelola. Hal ini akan menghasilkan sebuah modifikasi mentalitas, membuat sekolah-sekolah menjadi terbuka dan otonom, dan kemudian, memodifikasi institusi-institusi masyarakat. Lobrot percaya bahwa sekolah saja sudah cukup untuk membuat orang menjadi kurang bergantung.

Tren pedagogis ini dimulai dengan sebuah kelompok yang terpisah dari pedagogi Celestin Freinet (1896-1966) sekitar tahun 1963, dan yang mengembangkan sebuah perjuangan penting melawan pedagogi birokratis yang dominan di Prancis. Ia memperkenalkan teknik-teknik pedagogis baru, seperti teks bebas dan pers sekolah. Pedagogi institusional juga diilhami oleh psikologi sosial Carl Rogers (1902-1987), dan oleh analisis-analisis institusi sekolah dan Marxisme swakelola sejalan dengan Georges Lapassade.

Seseorang dapat mengatakan bahwa dasar dari teori Lobrot terletak pada hubungan-hubungan antarpribadi di sekolah. Bagi Rogers, individu dapat menggunakan sumber dayanya sendiri selama ia berada dalam sebuah suasana yang mendukung pertumbuhan kebebasan. Hubungan antara guru dan murid telah gagal dalam pedagogi tradisional, karena energi vital yang ada dalam setiap individu secara sistematis dibantai dan ditekan oleh sekolah. Rogers menyatakan bahwa ada dalam setiap manusia semua yang diperlukan untuk menyelesaikan semua masalahnya.

Untuk membangun kembali dan membebaskan energi ini, kondisi-kondisi tertentu diperlukan, seperti pencarian bagi setiap orang untuk mengasumsikan individualitas, menerima diri mereka apa adanya, dan menerima yang lain dengan cara yang tidak mengancam. Pedagogi institusional mengusulkan keselarasan, empati, refleksi, dan penghormatan terhadap yang lain. Hal ini karena setiap orang secara ontologis setara, sebagaimana dinyatakan oleh Henri Hartung, seorang filsuf pendidikan, perintis, dan akhirnya kritikus gerakan pendidikan permanen. Dalam karyanya, *The Children of Promise* (1972), Hartung berkonsentrasi pada analisis hubungan antara para penguasa dan yang diperintah. Ia bermimpi tentang sebuah masyarakat tanpa pemimpin, sebuah masyarakat di mana setiap orang akan memiliki hak-hak istimewa yang sama dan dapat memerintah diri mereka sendiri. Ia percaya bahwa hanya makhluk yang otonom yang mampu menjalankan demokrasi, dan bahwa hanya sebuah pencarian batin yang dapat membawa orang pada otonomi ini.

Dalam pedagogi institusional, guru harus melepaskan hierarki demi kerja sama dan kebebasan berekspresi. Ini adalah sebuah pedagogi tanpa seorang pedagog. Sebagaimana dinyatakan oleh Reboul ketika menulis tentang Rogers, "Selama ia dipaksa untuk belajar, siswa meragukan pengalamannya, ia tidak lagi selaras dan oleh karena itu bukan lagi makhluk yang kreatif; dan, dalam sebuah periode yang lebih membutuhkan kreativitas daripada sebelumnya, pengajaran tradisional hanya melatih para konformis atau pemberontak." (1974, 47)

Dalam karya lain, *Pour ou contre l'autorité!* (Untuk atau Melawan Otoritas!) (1974), Lobrot menganalisis fenomena otoritas. Tesis utama dari buku ini adalah bahwa otoritas bersifat psikologis. Ia mengatakan bahwa otoritas, lebih dari apa pun, adalah sebuah reaksi dan perilaku manusia ketika berhadapan dengan alam dan dengan orang lain. Hal ini sama sekali tidak menghalanginya untuk menjadi struktural dan institusional—artinya, melahirkan struktur-struktur dan institusi-institusi. Justru sebaliknya. Ia bersifat struktural dan institusional karena ia bersifat psikologis.

Lobrot menunjukkan bahwa, dalam ilmu-ilmu pendidikan, hanya wacana psikologis tentang otoritas yang inovatif dan revolusioner. Wacana politik, sosiologis, hukum, dan administratif bersifat konservatif, karena ia mengadopsi bahasa kekuasaan. Penulis menolak cara-cara ini dalam memfokuskan masalah otoritas agar tidak jatuh, seperti yang ia katakan, ke dalam perangkap yang terdiri dari berbicara tentang otoritas dengan menempatkan diri di dalam sudut pandangnya sendiri. Ini akan seperti membuat sebuah kritik terhadap metafisika dari dalam sebuah sudut pandang metafisis. Ia merujuk pada Marxisme, yang bermaksud untuk menekan eksploitasi dengan menempatkan alat-alat produksi, dan alat-alat eksploitasi, di tangan para pekerja. Ia percaya bahwa, dengan melakukan ini, Marxisme akan memperkenalkan sebuah bentuk otoritas baru—yaitu, birokratisme. Meskipun niat Marxisme adalah untuk memperkenalkan keadilan sosial, Lobrot percaya bahwa, pada kenyataannya, ini hanya berlaku pada investasi nilai lebih yang dihasilkan dalam produksi.

Otoritas adalah sebuah sistem yang memungkinkan seseorang untuk mengubah kehendak orang lain dan medan psikologis di mana seseorang ingin bertindak. Teknokrat yang memegang pengetahuan juga memegang kekuasaan dan otoritas. Tidak ada perbedaan antara ranah pengetahuan dan keputusan-keputusan yang relatif terhadap pengetahuan ini. Faktanya, bukan hanya sebuah data ilmiah yang dipertanyakan ketika seseorang mengambil sebuah keputusan, tetapi juga sebuah sistem nilai.

Dari mana datangnya pengaruh otoritas dan otoritarianisme yang semakin meningkat dalam masyarakat kita—yang tampaknya akan melanggengkan dirinya sendiri ke masa depan yang tak berkesudahan? Menurut Lobrot, otoritas paling langsung yang diderita orang adalah otoritas pendidikan dari orang tua dan guru sekolah, yang memiliki tujuan yang lebih tepat daripada jenis-jenis otoritas lainnya. Otoritas pendidikan bertujuan untuk mencegah akses ke bentuk-bentuk naluri dan

impuls yang lebih tinggi yang dianggap berbahaya bagi individu. Dengan demikian, pendidikan menyebabkan sebuah efek psikologis tertentu yang merupakan bagian dari asal-usul penolakan dan ketakutan yang mencegah setiap pengalaman positif yang sangat diinginkan.

Lobrot menyimpulkan bahwa otoritas pada dasarnya ditransmisikan melalui pendidikan. Dalam kasus ini, di sinilah tindakan harus diambil untuk melatih individu-individu yang bebas.

Bagaimana?

Lobrot percaya bahwa fakta memahami keterbatasan-keterbatasan terhadap kebebasan individu yang sudah ada dalam masyarakat memberikan individu kekuasaan atas struktur-struktur represif. Dari sinilah seseorang dapat bekerja untuk kebebasannya sendiri—dan untuk kebebasan yang lain.

Tujuan dari pedagogi institusional bukanlah skolastik, melainkan sosial dan politik. Tujuannya adalah untuk melepaskan, dari kelompok guru-murid dan di sekeliling ruang kelas, sebuah proses transformasi institusi skolastik, dan, dengan demikian, sebuah transformasi masyarakat itu sendiri. "Swakelola pedagogis hanyalah sebuah persiapan untuk swakelola sosial. Inilah tujuan akhirnya." (Lobrot 1972, 259)

Bagaimana proses ini dapat dimulai di dalam kelas?

Pertama, guru tidak boleh lagi ada sebagai sebuah otoritas tetapi hanya akan memberikan bantuan teknis. Menggunakan ungkapan Lobrot, guru akan menyatakan kekuasaan sebagai kosong. "Kekuasaan melepaskan sikap kekuasaannya." (1972, 215) Murid-murid secara individu atau kelompok dapat merujuk pada guru ketika mereka merasa perlu. Guru dapat memberikan informasi, menjawab pertanyaan, dan bahkan membuat pemaparan selama kebutuhan ini datang dari para murid. Namun, guru tidak boleh ikut campur maupun mengarahkan kelompok.

Keengganan guru bertujuan untuk membuat kelompok-kelompok dan individu-individu yang membentuknya memperoleh otonomi dan rasa tanggung jawab dengan mencoba menemukan solusi untuk masalah-masalah mereka sendiri, dan dengan membuat aturan-aturan dan struktur mereka sendiri tanpa adanya pengawasan atau perlindungan. Kelompoklah yang, melalui inisiatifnya sendiri, akan menentukan tugas-tugas, membuat program-program, memberikan pendapat mereka tentang mata kuliah, dan mengontrol durasi, frekuensi, evaluasi, dan sebagainya.

Pada awalnya, mungkin ada konflik atau kecemasan ketika kelompok tampak tidak berdaya untuk menetapkan sebuah rencana bersama, sebuah metode kerja yang memadai, dan akses yang cukup terhadap informasi. Konflik-konflik ini wajar karena kelompok kehilangan keamanan yang biasa diberikan oleh kehadiran guru. Pada saat ini, peran guru akan merangsang kesadaran akan situasi, dan mengelaborasi pengalaman yang telah dihayati oleh kelompok. Jika guru mengambil postur direktif, ia bisa kembali mengambil peran sebagai pemandu, pelindung kelompok, dengan masalah yang lebih buruk bahwa, sekarang, otoritasnya akan diakui karena kelompok

sekarang sadar bahwa merekalah yang meminta intervensi guru daripada guru yang memaksakannya. Dengan demikian, kelompok pada akhirnya akan menyambut otoritas guru. Otoritas eksterior akan menjadi interior.

Setelah fase ini diatasi, guru harus menjadi absen lagi, untuk memberikan manfaat bagi pembelajaran, dan tidak memberikan nasihat atau perintah maupun mengevaluasi kelompok. Sebagaimana dinyatakan oleh Gilles Ferry, profesor Psikopedagogi di Universitas Paris,

> Keberhasilan dalam transmisi sebuah pengetahuan mengandaikan sebuah tindakan apropriasi pengetahuan dari pihak siswa... mentransmisikan tidak terbatas pada memancarkan. Dan juga bagi guru, menahan diri dari memancarkan untuk menerima, pada gilirannya, sebuah pesan mengenai penerimaan yang baik atau buruk dari apa yang baru saja ia pancarkan untuk menyesuaikan pesannya lebih lanjut. (Ferry dalam Snyders 1974, 159)

Kelompok-kelompok siswa, pada umumnya, sangat heterogen. Lalu bagaimana kediktatoran mayoritas dapat dihindari? Bagaimana penundukan minoritas oleh mayoritas, dan substitusi konsekuen dari satu jenis otoritas oleh jenis lain dapat dihindari?

Para pedagog nondirektif secara teoretis tidak berhasil menyelesaikan masalah ini. Mereka hanya merekomendasikan, seperti halnya Carl Rogers, agar semua intervensi didengarkan dan diperiksa dengan perhatian yang sama, bahwa setiap orang harus dapat membuat dirinya didengar, dan bahwa tidak seorang pun mencoba untuk merebut fungsi orang lain atau memaksakan dirinya secara otoriter. Oleh karena itu, solusinya bersifat etis. Sistem akan terhambat jika seorang pemimpin yang otoriter dan tiran berhasil memaksakan otoritasnya.

Selalu diakui bahwa kelompok akan maju dengan kesulitan yang ekstrem, menanggung risiko, dan membuat kesalahan. Penghiburannya adalah bahwa kesalahan-kesalahan dan ketidaksempurnaan ini akan "produktif dan formatif bagi para murid," dalam kata-kata Irving Rogers dan Barrington Kaye, yang dikutip oleh George Snyders (1974, 98). Para murid akan tahu bagaimana mengambil manfaat dari kesalahan-kesalahan ini, mereka akan tahu bagaimana cara melampauinya.

KEKUATAN KAUM MUDA DAN GENERALISASI INFORMASI

Tujuan dari pedagogi institusional adalah untuk mencapai swakelola sosial. Pendidikan tidak akan menjadi tujuan itu sendiri, seperti yang disarankan oleh John Dewey. Ia akan berada di pelayanan sebuah proyek masyarakat. Di manakah letak kekuatan pendidikan untuk memenuhi impian masyarakat baru ini? Beberapa menempatkan seluruh penekanan pada sebuah kelas sosial baru—kaum muda—yang lain pada generalisasi informasi. Bagi beberapa orang, kekuatan akan berada pada kaum muda, dan, bagi yang lain, ia akan berada pada penyebaran informasi secara umum.

Gérard Mendel adalah salah satu sarjana fenomena otoritas. Dalam *Decolonizing the Child* (1971), Mendel mengusulkan untuk membuat sebuah psikoanalisis sosial tentang otoritas. Buku ini adalah sebuah analisis tentang sumber-sumber pengkondisian terhadap otoritas. Dalam karya lain, *The Educative Manifesto* (1973), yang ditulis bersama Christian Vogt, Mendel membuat sebuah analisis sosio-pedagogis tentang protes mahasiswa dan mendekatkannya pada fenomena sosialisme. Ia menulis tentang sebuah revolusi pedagogis kaum muda. Yang baru adalah jawaban yang ia berikan pada pertanyaan tentang pendidikan di dalam Marxisme.

Ia menunjukkan bahwa, dengan cara yang sama seperti revolusi industri melahirkan kelas pekerja, revolusi teknologi membantu menciptakan bentuk-bentuk protes baru terhadap prinsip efisiensi dan otoritas. Di antara kekuatan-kekuatan ini adalah kaum muda, baik sebagai sebuah kelas usia maupun sebagai sebuah kelas sosial. Fakta bahwa kelas baru ini akan bertindak secara konstruktif atau destruktif dalam istilah politik akan bergantung sebagian pada orang dewasa. Akibatnya, kaum muda tidak akan mampu mengorganisir diri, mendefinisikan diri dalam kaitannya dengan tujuan-tujuan yang tepat, dan menjadi sepenuhnya bertanggung jawab kecuali mereka menjadi bagian dari sebuah revolusi pedagogis yang sejati.

Mendel percaya bahwa keadaan alami manusia adalah konflik dan rasa bersalah—sebuah perasaan bersalah ketika berhadapan dengan orang tua dan masyarakat. Para revolusioner secara tidak sadar merasa bersalah, dan ini dapat mengarah pada sebuah sikap penghancuran diri atau godaan untuk memohon pada sebuah otoritas luar. Analisis politik harus memperhitungkan metode-metode pendidikan yang telah diterima dari orang-orang dewasa masa kini. Revolusi pedagogis, yang dipahami oleh Mendel sebagai pembentukan kesetaraan antara orang dewasa dan anak, adalah sarana untuk sebagian membebaskan anak dari rasa bersalahnya dan memungkinkannya untuk hidup dengan konflik-konfliknya. Tesis sentral Mendel adalah bahwa ideologi sosial yang dominan menggunakan, untuk menjalankan kekuasaan abusifnya, sebuah fenomena otoritas akar rumput, yang berakar pada kehidupan psiko-keluarga. Pengkondisian terhadap otoritas dimulai dari ketidaksetaraan biologis, yaitu ketidaksetaraan orang dewasa-anak. Ketidaksetaraan antara anak dan orang dewasa memiliki dampak psiko-afektif pada anak, seperti rasa takut ditinggalkan, identifikasi dengan ayah, ketundukan pada sebuah model orang dewasa, dan sebuah perasaan bersalah. Rasa takut dan perasaan ketergantungan ini dieksploitasi oleh ideologi sosial yang dominan untuk menjalankan sebuah otoritas abusif atas yang didominasi. Fenomena ini bahkan lebih menembus karena ia merupakan sebuah fenomena bawah sadar. Hal ini memungkinkan ideologi yang dominan untuk memistifikasi hubungan kekuasaan nyata yang ada di antara semua anggota masyarakat, di antaranya kita menemukan guru dan murid. Oleh karena itu, yang penting dalam proses pendidikan adalah menjadi sadar akan apa itu otoritas, untuk menunjukkan bahwa ia ditutupi oleh ideologi otoriter, dan untuk memungkinkan de-kondisioning manusia terhadap otoritas.

Hari ini, protes kaum muda adalah karena mereka telah menjadi sadar akan kekuasaan institusional. Protes adalah mesin dari revolusi pedagogis. Para murid berjuang untuk memulihkan bagian mereka dari kekuasaan institusional. Mendel percaya bahwa sekolah sosialis akan menjadi, dalam jangka menengah, tempat di mana berbagai kelas institusional akan menjalankan kekuasaan secara komplementer. Sekolah ini akan memiliki dua tujuan utama sebagaimana diuraikan oleh Mendel dan Vogt (1973, 276):

1. Mengajar anak-anak untuk menjalankan kekuasaan yang menjadi hak mereka berdasarkan aktivitas institusional mereka; dan
2. Memperoleh pengetahuan tertentu, dalam sebuah proyek elaborasi yang berkelanjutan, selama ia memperhitungkan keinginan dan minat anak-anak serta realitas mereka. Proyek ini harus dinegosiasikan antara para guru dan anak-anak.

Mendel percaya bahwa kaum muda telah menjadi sebuah kelas ideologis. Meskipun mereka bukanlah sebuah kelas yang telah dieksploitasi secara ekonomi, ada tiga elemen yang membantu untuk mencirikannya secara sosial sebagai sebuah kelas ideologis (Mendel-Vogt 1973, 108).

1. Represi yang datang dari orang dewasa. Apa yang direpresi pada orang muda tidak hanya seksualitas, tetapi juga apa yang ia sebut arkaisme—yaitu, ludisme, alam, kreativitas, keinginan untuk hidup dalam sebuah kelompok, dan lainnya.
2. Kesadaran yang ditemukan oleh kaum muda dari ketiadaan totalnya dalam kekuasaan institusional. Sebelumnya, para guru dan murid menjalani sebuah hubungan orang tua, dan otoritas berfungsi untuk menyembunyikan kekuasaan institusional para guru. Sekarang, orang-orang muda menjadi sadar bahwa sekolah bertujuan untuk mengambil yang terbaik dari mereka—seperti kesenangan hidup secara kolektif—dan tidak akan memberikan apa pun kembali.
3. Akhirnya, ketiadaan mekanisme identifikasi dengan orang dewasa. Masyarakat merkantil dewasa dan ideologinya tampak jelas di mata kaum muda sebagai sebuah alam semesta yang aneh dan secara objektif berbahaya, destruktif, absurd, dan tidak manusiawi.

Bagaimana dan mengapa perjuangan kaum muda harus bercabang menjadi sosialisme anti-otoritarian atau swakelola?

Menurut Mendel, sebuah bentuk sosialisme swakelola menjadi mungkin hanya ketika kaum muda menyalurkan semua ideologi anti-otoritarian mereka ke dalam kekuatan-kekuatan sayap kiri. Mendel menetapkan tiga syarat agar hal ini dapat tercapai—kesatuan di antara kaum muda; adhesi pada sosialisme swakelola; dan dukungan tanpa syarat dari kekuatan-kekuatan sayap kiri. Singkatnya, apa yang harus dipaksakan oleh kaum muda pada orang dewasa dalam jangka pendek, menurut Mendel dan Vogt adalah:

1. Pembukaan sekolah untuk sebuah modus baru perolehan pengetahuan yang terkait erat dengan kekuasaan institusional, oleh karena itu, partisipasi dalam manajemen lembaga, di semua organ;
2. Sebuah pembukaan politik, baik dalam cara khusus di mana kaum muda mengekspresikan dirinya, maupun dalam pendalaman masalah-masalah sebuah sekolah politik yang diarahkan pada sosialisme; dan
3. Sebuah pembukaan masyarakat melalui kesadaran harian di tingkat lokal tentang semua yang menyangkut orang-orang muda. Orang muda tidak menjadi milik orang dewasa maupun negara. (1973, 274)

Dalam jangka menengah, tujuan dari revolusi pedagogis adalah sekolah sosialis, yang menyatukan transformasi seluruh masyarakat. Ia mengatakan:

> Dengan cara yang sama seperti protes akan menghilang dalam pasir hisap jika tidak bergabung dengan proyek sosialis, setiap proyek pedagogis akan mewakili sebuah langkah mundur dalam kaitannya dengan pendidikan masa kini yang hanya bertujuan pada pelatihan para teknisi, jika proyek ini gagal untuk memasukkan apa yang diekspresikan oleh protes: tuntutan kaum muda untuk bagiannya dari kekuasaan dalam masyarakat di mana jenis-jenis hubungan sosial dan manusia lainnya mungkin ada. (Mendel-Vogt 1973, 302)

Dalam perspektif yang berbeda, tetapi berjuang untuk afirmasi gagasan-gagasan swakelola yang sama, seorang penulis ketiga menonjol. Henri Laborit dilatih sebagai seorang ahli biologi, tetapi pemikirannya meluas melalui sosiologi dan politik. Kita hanya akan melihat karyanya, *Informational Society: Ideas for Self-Management* (1973).

Menurut Laborit, kemajuan-kemajuan terkini di bidang biologi perilaku dan teori informasi menyediakan elemen-elemen penting untuk elaborasi sebuah jaringan baru yang lebih lengkap untuk interpretasi hubungan-hubungan sosial. Analisis-analisis Marxis dan Freudian harus dipikirkan ulang dalam terang pengetahuan baru ini. Laborit percaya bahwa perubahan yang diinginkan untuk masyarakat saat ini lebih sejalan dengan sebuah inversi total dari nilai-nilai saat ini, karena nilai-nilai inilah yang berfungsi untuk mempertahankan kekuasaan dominan. Harus ada perubahan dalam tingkat-tingkat organisasi, yang memungkinkan swakelola.

Laborit memahami bahwa, untuk mencapai sebuah organisasi masyarakat yang baru, perlu untuk menstrukturkannya sebagai sebuah organisme manusia yang, ia yakini, bersifat swakelola. Dalam organisme manusia tidak ada sentralisasi pengambilan keputusan. Sistem saraf bukanlah sebuah kelas yang dominan. Ia tidak memutuskan untuk seluruh organisme. Sebaliknya, ia mengekspresikan untuk keseluruhan ini keputusan perilaku yang diperlukan untuk mencari kesejahteraan dan untuk lari dari situasi-situasi negatif.

Apa sajakah kondisi-kondisi yang diperlukan untuk sebuah masyarakat swakelola?

Laborit percaya bahwa akan perlu untuk menghapuskan hierarki nilai, dan

menempatkan, di tempatnya, sebuah hierarki fungsional—yaitu, sebuah kesatuan fungsional di antara semua orang, menciptakan sebuah saling ketergantungan melalui tingkat-tingkat kompleksitas organisasi yang semakin meningkat. Akan perlu untuk meninggalkan perilaku primitif dari kelompok-kelompok kekuasaan, melalui struktur kelas-kelas fungsional yang memberikan setiap kelas, sesuai dengan fungsinya, bukan sebuah tempat hierarkis, melainkan, sebuah bagian kompetitif dari kekuasaan. Melalui langkah ini, Laborit memahami bahwa paternalisme dan infantilisme akan menghilang dalam hubungan-hubungan antarkelas, dan tempat mereka akan diambil oleh sebuah kesadaran kelas fungsional.

Langkah lain yang ditunjukkan Laborit untuk pembentukan sebuah masyarakat swakelola adalah generalisasi informasi. "Satu-satunya hal yang tersisa adalah mencari sarana generalisasi dan diversifikasi informasi dan sumber-sumbernya di satu sisi, dan di sisi lain, mencari sebuah tujuan yang akan menjadi bagian internal dari sistem dan terhubung dengan strukturnya dan bukan dengan termodinamikanya (produksi)." [Laborit 1973, 60)

Laborit percaya bahwa kunci dari masalah masyarakat modern adalah generalisasi informasi, dan informasi yang tergeneralisasi seperti itu hanya mungkin dengan pengurangan produksi, karena perlu untuk memiliki waktu untuk mendapatkan informasi. Informasi akan memungkinkan setiap individu untuk merenungkan pertanyaan filosofis tentang tujuan spesies manusia, untuk mengetahui tujuan-tujuan dari seluruh jajaran manusia, dan untuk mengambil bagian dalam pilihan tujuan ini.

Tesis Laborit adalah sebuah transposisi dari metode analisis ilmu-ilmu alam ke ilmu-ilmu sosial. Ia percaya bahwa kontradiksi-kontradiksi dunia sosial dapat dilihat dengan memulai dari sebuah analisis individu. Dari sudut pandang biologis, ia menyimpulkan, dinamika yang mengatur sebuah masyarakat analog dengan dinamika individu.

Strategi pelampauan sebuah masyarakat termodinamis—sebuah masyarakat yang didasarkan pada produksi—untuk sebuah masyarakat informasional—adalah informasi yang tergeneralisasi. Seperti yang ia katakan, pada saat kekuasaan tergeneralisasi, tidak akan ada lagi kekuasaan (Laborit 1973, 37). Di pusat pemikirannya, seseorang menemukan masalah kekuasaan dan otoritas. Solusinya bukanlah untuk mengendalikannya, tetapi untuk melarutkannya. otoritas. Solusinya bukanlah untuk mengendalikannya, tetapi untuk melarutkannya.

PERAN MENGARAHKAN DARI SEKOLAH DAN GURU

Inilah inti sentral dari tesis-tesis tentang nondirektivitas dan swakelola pedagogis, serta tentang hubungan antara otoritas dan kebebasan yang disajikan oleh ketiga penulis ini.

Berikut ini, kita akan mempertanyakan apakah persoalan otoritas tidak ditelaah secara naif, dan apakah kesimpulan-kesimpulan dari ketiga penulis ini, terlepas dari

landasan ilmiahnya, cukup valid untuk mendirikan sebuah pedagogi baru.

Apa yang dikatakan oleh para pendidik lain tentang teori-teori kritis ini?

George Snyders (1974) mengatakan bahwa pedagogi nondirektif bersifat skeptis dalam kaitannya dengan persoalan kebenaran. Ia percaya bahwa para teoretikus pedagogi nondirektif menolak untuk menelaah persoalan kebenaran. Ia membenarkan penolakan ini karena, dalam pedagogi ini, masalah isi tidak ditelaah. Ia hanya berkonsentrasi pada metode, dan metode-metode tersebut menjadi isi sentral dari pedagogi.

Yang penting dalam pedagogi nondirektif adalah keberhasilan dalam hubungan antarpribadi, kehidupan kelompok, semangat diskusi, dan kesenangan dalam meluapkan emosi. Snyders tidak menyembunyikan fakta bahwa hal ini dapat dengan mudah mengarah pada konservatisme. Jika cukup hanya dengan berkomunikasi, dan jika mengekspresikan diri adalah satu-satunya yang penting, maka semua pendapat adalah benar.

Sebaliknya, sebuah pedagogi yang diilhami oleh Marxisme harus, pertama dan terutama, mempertimbangkan isi yang akan diajarkan, karena melalui inilah kesadaran para murid dapat diperbarui. Ia juga harus berhati-hati untuk memastikan bahwa pengetahuan ini tetap dekat dengan pengalaman murid. Snyders percaya bahwa pengetahuan murid biasanya bersifat fragmentaris, kacau, dan stereotip—semua karakteristik dari akal sehat. Guru perlu menata kembali pengetahuan ini—serta pengetahuannya sendiri—dan mengelaborasinya agar menjadi koheren. Dari tugas mengarahkan inilah guru dan murid bersama-sama memperoleh kesadaran akan kualitas pengetahuan mereka dan bagaimana ia diproduksi. Guru memiliki peran mengarahkan. Hanya dengan cara inilah yang lama dapat dihancurkan dan yang baru dibangun.

Oleh karena itu, pendidik sosialis adalah seorang pengorganisir yang memutus hubungan dengan pelatihan idealis anti-historis, serta dengan formalisme dan dengan pelatihan akademis. Pemutusan ini hanya mungkin terjadi dengan kerja, praksis kolektif dan historis, dan pengambilan posisi, yang diperbarui baik oleh guru maupun oleh murid. Snyders mengatakan bahwa, "Meskipun tampak demikian, metode-metode non-direktif merupakan bagian dari perluasan politik sekolah borjuis. ... Sebuah pedagogi yang diilhami oleh Marxisme adalah mungkin hari ini dan mengusulkan sebuah garis perilaku yang terbuka, dinyatakan, dan koheren yang tidak jatuh ke dalam indoktrinasi dan pengkondisian. Ia dapat disajikan kepada mayoritas besar murid tanpa dianggap memaksa atau sewenang-wenang." (1974, 323).

Kritik dari Gaston Mialaret dalam prakata buku polemis Lucien Morin, *The Charlatans of the New Pedagogy* (1976), bahkan lebih pedas.

> Seseorang harus pernah hidup di lingkungan-lingkungan Amerika Utara tertentu di mana sebuah interpretasi tertentu dari teori-teori Rogers, sebuah cara tertentu dalam mempraktikkan dinamika kelompok, tidak lebih dari

> karikatur, untuk dapat menghargai kritik jernih yang dibuat Lucien Morin terhadap bentuk-bentuk pendidikan kontemporer yang terdegradasi dan dekaden ini. Menetapkan sebagai sebuah prinsip pedagogis, ketidaktahuan yang niscaya dari sang pendidik adalah kebiadaban pedagogis terbesar di zaman kita. Pedagogi menjadi demagogi dan pendidik hanya memiliki satu jalan: meminta agar reformasi dimajukan, untuk memberikan ruang bagi para penipu. (Mialaret dalam Morin 1976, 5-6)

Snyders menunjuk pada risiko yang dihadapi para pendidik ketika mereka berpikir bahwa, sebelum revolusi sosial, anak-anak dari kelas yang dieksploitasi akan dapat melarikan diri dari eksploitasi mereka, berkat sebuah sekolah yang membebaskan.

Namun, kontribusi-kontribusi yang dibuat oleh pedagogi institusional terhadap ilmu-ilmu pendidikan dan pedagogi di zaman kita telah menarik perhatian pada masalah swakelola, kurangnya partisipasi, dan birokratisme. Masalah-masalah ini semuanya sangat relevan dan telah secara definitif dimasukkan ke dalam sejarah gagasan-gagasan pedagogis.

Pedagogi-pedagogi swakelola tampaknya selalu bergerak dari teori menuju praktik. Mereka tidak mampu menyimak praktik. Ini bukanlah persoalan memindahkan poros pedagogi secara eksklusif ke praktik, dengan dalih bahwa ini akan lebih kaya daripada teori. Ini lebih merupakan persoalan tidak mendikotomikan sebuah tindakan yang pada dasarnya melibatkan teori dan praktik—yaitu, tindakan edukatif.

Pedagogi-pedagogi swakelola memiliki landasan dalam sebuah antropologi metafisis dan dalam agama. Mereka mengandaikan bahwa, melalui swakelola, manusia pada akhirnya akan memiliki akses pada sebuah otentisitas dan akan mencapai transparansi. Hubungan mereka satu sama lain pada akhirnya akan menjadi sejati. Di satu sisi, ada kebaikan, yang diwujudkan dalam transparansi, penghormatan terhadap yang lain, dan sejenisnya. Di sisi lain, terletak kejahatan, seperti dalam institusi sekolah dan otoritas. Sang penyelamat dalam hal ini adalah sang pedagog yang membebaskan murid dari kekerasan dan dari dosa, dan yang membuka ruang kelas sebagai sebuah ruang baru untuk kemurnian. Seperti yang dikatakan oleh mendiang sahabat kita Claude Pantillion di Universitas Jenewa pada tahun 1976, para guru sekolah akan diubah menjadi pahlawan-pahlawan mitos, yang mampu memutus lingkaran baik dan jahat, dengan meleburkan diri pada setiap anggota kelompok.

Landasan ilmiah dari pedagogi-pedagogi nondirektif ditemukan terutama dalam psikologi, sosiologi, dan psikoanalisis, dan mereka memiliki jasa dalam memberikan arti penting pada unsur afektif pada saat pendidikan terpusat pada informasi dan pembelajaran, dengan menganggap ini sebagai keseluruhan dan bukan hanya sebagai bagian dari perkembangan manusia. Anak-anak dari humanisme klasik dan pedagogi-pedagogi swakelola berangkat dari sebuah etika keselarasan, empati, dialog, dan pemahaman timbal balik, yang didasarkan pada martabat manusia. Apa yang bagi saya tampak sebagai sebuah kesalahan dalam pedagogi-pedagogi semacam itu adalah,

bukan etika dasar ini, tetapi fakta bahwa mereka mengusulkan untuk mencapai tujuan mereka melalui teknik-teknik—seolah-olah manusia dapat secara mekanis mengatasi masalah-masalah terdalamnya tanpa menyentuh struktur-struktur dasar yang telah terbentuk sepanjang sejarahnya. Mereka mengusulkan untuk melakukan jauh lebih banyak daripada yang mampu dilakukan oleh pedagogi mana pun. Dalam hal ini mereka naif.

Etika yang digunakan oleh swakelola sebagai titik awal ini jauh lebih dari sekadar sebuah titik tiba, sebuah cakrawala ke mana seseorang dapat berjalan, atau sebuah ideal. Ia bukanlah realitas sehari-hari dari praktik sekolah. Titik tiba ini—manusia yang transparan, empatik, selaras, dan berpartisipasi—tidak dapat direncanakan, diukur, maupun dikuantifikasi. Kuantifikasi manusia akan menjadi sebuah upaya otoriter—tepat perangkap yang tidak ingin dimasuki oleh swakelola, tetapi yang pada akhirnya tetap mereka masuki. Tidak ada aturan baru yang dapat membuat otentisitas dan perjumpaan tumbuh. Sebaliknya, hal-hal tersebut bahkan dapat tumbuh di dalam sebuah pedagogi yang sepenuhnya tradisional.

Saya sangat percaya pada sekolah dan peran sosialnya. Saya percaya bahwa potensi transformatifnya belum cukup dieksploitasi oleh pedagogi-pedagogi modern. Namun, kita tidak boleh kehilangan pandangan akan batas-batasnya. Ia tentu saja bukan pengungkit transformasi sosial. Tidak ada yang bisa melakukan segalanya sendirian. Bermaksud untuk mengubah masyarakat semata-mata melalui sekolah bagi saya tampaknya merupakan sebuah ilusi besar. Hal itu tidak memperhitungkan masa lalu maupun masa kini, sejarah, atau masyarakat konkret. Sekolah tidak dapat melakukan segalanya, tetapi ia sangat perlu untuk memulihkan peran mengarahkannya dan menghargai guru di atas segalanya.

Pedagogi-pedagogi swakelola tidak ada hubungannya dengan manusia historis karena mereka memahami kodrat manusia sebagai pada dasarnya baik, seperti halnya Rousseau. Ia mengandaikan bahwa yang buruk tidak terletak pada penyimpangan hubungan-hubungan manusia, tetapi hanyalah sebuah konsekuensi atau sebuah efek, dan bukan sebuah penyebab.

Tanpa referensi pada sebuah konteks yang lebih luas, pedagogi-pedagogi nondirektif pada akhirnya mengisolasi praktik edukatif, dan, dengan demikian, membuatnya tidak efektif. Mempertahankan ketegangan dialektis antara individu dan masyarakat mungkin akan menjadi prinsip dasar dari sebuah pedagogi yang bermaksud untuk mentransformasi kondisi manusia.

Maka, praktik pedagogislah—dalam cakupan yang lebih luas daripada pertimbangan-pertimbangan ini—yang dapat menunjukkan keterbatasan-keterbatasan dari pedagogi-pedagogi kritis yang menggunakan pedagogi nondirektif sebagai sebuah dasar.

Pada halaman-halaman berikut, saya akan menuturkan sebuah pengalaman pribadi tentang swakelola di Universitas Jenewa, antara tahun 1974 dan 1977, dan di

Seksi Ilmu-Ilmu Pendidikan. Karena sulit untuk mereproduksi secara integral setiap jenis praktik, ini akan selalu menjadi sebuah visi tentang sebuah praktik, dan bukan praktik itu sendiri. Oleh karena itu, ia akan memiliki nilai yang terbatas. Namun, ia merupakan sebuah ilustrasi praktis yang signifikan dari teori kritis pendidikan.

SWAKELOLA YANG DIPRAKTIKKAN

Di aula depan gedung utama Universitas Jenewa terdapat sebuah prasasti yang menarik perhatian para pengunjung yang melewatinya dan menyusuri Promenade des Bastions. Prasasti itu berisi dedikasi berikut:

> *Le peuple de Geneve en consacrant cet édifice aux études supérieures rende hommage aux bienfaits de l'instruction, garantie fondamentale de ses libertés. Loi du XXVI juin MDCCCLXVII.*
>
> Ini diterjemahkan sebagai: Dengan mempersembahkan gedung ini untuk pendidikan tinggi, rakyat Jenewa memberikan penghormatan pada manfaat-manfaat pendidikan, sebuah jaminan fundamental bagi kebebasan-kebebasan mereka. Undang-Undang 26 Juni 1867.

Kalimat ini menerjemahkan perasaan suatu zaman terhadap pendidikan dan, yang lebih penting, apa yang diharapkan darinya. Pendidikan adalah "jaminan kebebasan rakyat." Frasa ini mengungkapkan keyakinan pada pendidikan dan pada kekuatannya. Karena itu, gedung ini "dipersembahkan," laksana sebuah kuil, dan "penghormatan" diberikan kepada pendidikan. Pendidikan tradisional, yang terhubung dengan ritus-ritus inisiasi, mempertahankan karakter sakral ini. Hingga kini, ritus-ritus tertentu, ujian, nilai, upacara wisuda, dan inisiasi yang mengingatkan pada konsepsi ini, masih dipertahankan. Ada sebuah rumah untuk pendidikan dengan cara yang sama seperti ada sebuah rumah Tuhan.

Ada suatu masa di mana kalimat ini bisa saja ditulis di sekolah mana pun di dunia. Ia masih relevan bahkan hingga hari ini. Manfaat-manfaat pendidikan—atau pendidikan itu sendiri—tidak dipertanyakan—atau, jika dipertanyakan, itu pun pada tingkat yang minimal. Ada sebuah keyakinan yang tak terselubung pada netralitasnya. Ia memiliki tujuan dalam dirinya sendiri, sebagaimana dinyatakan oleh ideolog pendidikan Amerika Utara John Dewey. Tujuan pendidikan adalah lebih banyak pendidikan. Gagasan ini terus menjadi paradigma pendidikan di zaman kita.

Jauh dari mempraktikkan liberalisme yang telah mereka umumkan dengan begitu bangga, kaum elite menggunakan pendidikan untuk hierarkisasi dan reproduksi sosial. Alih-alih menjadi "jaminan fundamental bagi kebebasan," ia pada akhirnya berubah menjadi sejumlah besar sistem sekolah, menjadi sebuah mesin birokrasi yang sangat besar yang melahap kebebasan-kebebasan individu maupun kolektif.

Wajarlah jika negara-negara Eropa yang, pada abad ini, telah mengalami perkembangan pendidikan yang luar biasa, dengan menanamkan secara definitif sekolah dasar untuk semua, mempertanyakan netralitas ini dan bereksperimen dengan

model-model dan konsepsi-konsepsi lain, seperti swakelola pedagogis. Inilah yang terjadi antara tahun 1974 dan 1976 di Sekolah Psikologi dan Ilmu-Ilmu Pendidikan, yang kini menjadi sebuah Fakultas di Universitas Jenewa.

Berdasarkan pengalaman—dan lebih sedikit pada teori yang memandunya—saya mencoba untuk membuat sebuah analisis yang lebih bertujuan untuk mengklarifikasi sebuah sikap dialektis yang dihadapkan dengan apa yang disebut swakelola, yang bisa jadi, dalam banyak kesempatan, menerjemahkan kehendak sesaat para pendidik dalam menyesuaikan praktik dengan teori. Di pusat eksperimen ini adalah gagasan partisipasi, kata sakti yang atas namanya segalanya diizinkan.

Seperti semua mode, ia membangkitkan rasa ingin tahu yang besar pada awalnya, dan bahkan sebuah pencarian yang serius dan tanpa pamrih untuk bentuk-bentuk baru dalam mengajar, belajar, dan mendidik.

Pada awalnya, ada kehendak untuk berkuasa, dominasi, atau Machiavellianisme di balik upaya ini. Di sisi lain, ada juga keinginan untuk melakukan hal yang benar, yang dipandu oleh sebuah pemikiran progresif. Gagasan-gagasan Mei 1968 masih sangat hidup.

Namun, bagaimana teori dapat dipraktikkan?

Awalnya, ada dua kecenderungan dasar. Yang pertama adalah mereka yang dengan gaduh menunjukkan bahwa mereka mendukung eksperimen tersebut, membayangkan bahwa semua yang ingin mereka lakukan, tetapi sampai saat itu tidak dapat mereka lakukan, sejak saat itu akan diizinkan. Ada kelompok lain yang memberontak dan menginginkan guru dalam peran otoriter. Ada mereka yang, tanpa otoritas sang guru, menjadi sangat putus asa dan sangat tidak aman secara pribadi.

Kehadiran sejumlah nama-nama besar dalam pemikiran swakelola—seperti Michel Lobrot, Bertrand Schwartz, dan J. Ardoino—merangsang pencarian. Struktur-struktur yang kaku mulai retak. Program-program disusun bersama dengan para mahasiswa. Daftar kelas, ujian, dan nilai dihapuskan. Gagasan-gagasan swakelola ini kemudian menyebar ke struktur dan cara kerja sekolah, dengan komisi-komisi alih-alih bos, dan desentralisasi melalui pembentukan departemen-departemen, yang disebut "sektor." Teriakan "Kekuasaan untuk Majelis!" terdengar di koridor-koridor. Konfrontasi diciptakan, dan setiap pertanyaan didiskusikan, tanpa ada yang ditahan-tahan. Swakelola ditegakkan, tetapi tidak tanpa diskusi-diskusi panjang dan argumen-argumen yang riuh, dengan mereka yang selalu tidak puas dan kepemimpinan-kepemimpinan baru yang terbentuk dalam proses tersebut.

Pencapaian-pencapaiannya adalah:

1. Partisipasi dan hak yang sama untuk berbicara, kolaborasi para mahasiswa, mempertanyakan, dan lainnya, alih-alih kuliah-kuliah *ex cathedra*;
2. Partisipasi dan pembagian tanggung jawab yang sama dalam proses kualifikasi. Mahasiswa mengambil alih kelulusannya sendiri, metode-metode belajar

menjadi aktif, dan sebagainya; dan

3. Partisipasi dan pembagian kekuasaan serta keputusan—singkatnya, swakelola.

Ada saat-saat di mana kami berpikir bahwa kami sedang membuat demokrasi bekerja di sekolah, mengingat betapa sulitnya membuatnya bekerja di masyarakat. Manfaat-manfaatnya mulai terasa dengan cepat. Otoritas guru, yang telah secara sistematis dipertanyakan, dibatasi oleh kehadiran mahasiswa yang lebih besar. Para mahasiswa merasa bahwa mereka memiliki dukungan ketika mereka ingin mempertanyakan guru. Partisipasi hampir menjadi sebuah kewajiban, sebuah aturan baru, atau sebuah peraturan mahasiswa. Siapa pun yang tidak berpartisipasi tidak dianggap sebagai mahasiswa yang baik.

Setelah satu setengah tahun eksperimen ini, bahkan ada semacam teror yang telah diciptakan seputar gagasan partisipasi. Sedikit demi sedikit, gagasan bahwa mereka yang tidak berpartisipasi harus ditegur keras muncul. Suasana keterusterangan saat berbicara menghilang. Sejumlah peserta mendominasi diskusi.

Kami dapat melihat bahwa partisipasi bukanlah hal yang begitu sederhana, dan bahwa, dalam swakelola, ketika tidak ada aturan main yang jelas, rasa takut dan curiga mulai mendominasi orang-orang, konfrontasi-konfrontasi mulai bersifat pribadi, dan hasrat akan kekuasaan, yang tadinya tertahan, kini diekspresikan dengan keras. Swakelola dapat menyembunyikan konflik agresivitas di dalam kerimbunannya. Ia bisa menjadi jenis manipulasi terburuk karena musuh tidak menunjukkan dirinya tetapi tersembunyi di dalam diri setiap teman sekelas. Tanggung jawab begitu terlarut sehingga, karena tidak ada seorang pun yang dapat bertanggung jawab atas apa pun karena segalanya diputuskan dalam kelompok, seseorang tidak pernah bisa maju. Kami tidak mau menerima bahwa sebuah hubungan pedagogis bersifat kontradiktif, dan bahwa konflik adalah inheren pada setiap proses perubahan.

Waktu berlalu. Majelis-majelis menjadi semakin kosong. Masalah-masalah didaftarkan untuk diskusi pada pertemuan berikutnya, tetapi kredit para mahasiswa—bahkan mereka yang tidak mengambil bagian dalam aktivitas apa pun—terus terakumulasi. Dengan demikian, institusi terus berjalan, tanpa ada refleksi apa pun tentang tujuan dan arahnya serta layanan yang seharusnya ia berikan kepada komunitas.

Setelah dua tahun eksperimen, masih banyak pertanyaan yang mengemuka. Apa arti mendidik untuk swakelola, karena mahasiswa nantinya akan menemukan dirinya dalam sebuah masyarakat yang hierarkis? Apakah cukup untuk bersikap nondirektif dan mendukung pembelajaran sebuah jenis perilaku baru agar mahasiswa dapat mengajukan pertanyaan-pertanyaan esensial, yang memungkinkan mereka untuk mengevaluasi kembali pengalaman-pengalaman hidup mereka sendiri? Bukankah tujuan dari sebuah pedagogi progresif adalah menawarkan kepada para murid instrumen-instrumen untuk analisis realitas dan sarana-sarana agar mahasiswa dapat bertindak secara otonom dalam transformasi realitas ini?

Namun, kami juga telah mengumpulkan beberapa hasil yang baik. Meskipun mereka menunjukkan sejumlah kekurangan pengetahuan dan modal budaya, para mahasiswa belajar bagaimana mengorganisir diri mereka dengan lebih baik. Mereka memperoleh kecepatan penalaran dan visi keseluruhan yang lebih besar, dan mereka mengekspresikan diri mereka dengan lebih mudah. Mereka tidak bisa lagi mentolerir tindakan-tindakan otoriter. Posisi setiap mahasiswa pada akhirnya menjadi lebih personal. Apa yang diperhatikan adalah bahwa kebebasan memilih, tugas-tugas yang tidak wajib, atau kemungkinan untuk menulis ulang makalah yang telah dikerjakan dengan buruk, meminimalkan masalah-masalah ketidaksetaraan. Dalam kaitannya dengan pengajaran tradisional di mana mahasiswa mematuhi guru atau jika tidak mereka dihukum, dan di mana ada pengetahuan yang terkontrol, swakelola telah membawa sejumlah kemajuan, terutama mengenai hubungan antara para guru, mahasiswa, dan para pekerja penunjang. Dengan memberikan mahasiswa kekuatan untuk mempertanyakan metode, memungkinkan mereka untuk secara bebas mengekspresikan ketidakpuasan mereka, dan memberi wewenang kepada mereka untuk memilih metode mereka, kelas secara keseluruhan telah berevolusi, hubungan antarmanusia berubah, dan mereka dapat memahami bahwa juga mungkin untuk mengubah elemen-elemen ini di dalam masyarakat.

Selama periode ini ketika semua orang terlibat, kehidupan bersama Claude Pantillon, direktur Pusat Filsafat Pendidikan, menunjukkan kepada kami betapa sia-sia, tidak cukup, dan bahkan kontraproduktifnya teori pedagogis, jika tidak mempertimbangkan sikap mendidik dari sang guru. Pantillon menghadapi setiap kelasnya dengan keseriusan yang cukup besar, meskipun datang "tepat waktu terlambat" dan tampak begitu santai sehingga, bagi seseorang yang tidak mengenalnya, ia akan tampak lalai. Evaluasi setiap kelas adalah sakral. Biasanya, ia akan menulis evaluasi ini di rumah dan, di kelas berikutnya, kami memiliki sebuah teks baru, yang akan menginterogasi kelompok dan membuat mereka maju. Tidak perlu menciptakan sebuah teori baru untuk membenarkan sikapnya. Ia bukanlah orang yang akan bersembunyi di balik teori-teori yang tentangnya ia selalu memiliki keberatan-keberatan tertentu.

Dalam praktiknya, kami akhirnya mempelajari semua keuntungan dan kesulitan dari swakelola dalam pendidikan kelompok. Kami belajar bahwa apa yang disebut nondirektivitas tidak dapat menjadi sebuah sistem yang berlawanan dengan sistem direktivitas lain, tetapi bahwa ia pada dasarnya hanya bisa menjadi salah satu dari banyak sikap. Dimistifikasi oleh para pedagog dan pendidik, ia menjadi sebuah ideologi seperti ideologi lainnya.

Dalam praktik yang sama ini—dan dengan mempelajari Hartung, Laborit, Rogers, dan Snyders—kami belajar bahwa tindakan edukatif tidak dapat dilakukan tanpa otoritas. Ia hadir bahkan jika pendidik dan murid tidak menginginkannya hadir. Ketiadaan otoritas adalah sebuah bentuk represi yang tersebar. Banyak teman sekelas, yang tidak mampu menahan kekosongan kekuasaan, entah menjadi agresif secara

kasar atau berakhir dengan mengusulkan agar itu menjadi sebuah kelompok terapi. Dengan demikian, kami belajar bahwa, dalam praktiknya, sebuah filsafat pembebasan harus menanggung risiko sebuah konfrontasi posisi, diskusi, dan konflik.

Meskipun kami semua mendukung gagasan-gagasan swakelola di Pusat Filsafat Pendidikan, dalam praktiknya, kami memahaminya dengan cara yang berbeda. Kami semua percaya pada pedagogi institusional dan pada swakelola, tetapi kami mengakui bahwa, dalam praktiknya, pedagogi ini tidak memperoleh hasil yang lebih besar daripada berfungsi sebagai sebuah peringatan akan paradoks dari tindakan mendidik itu sendiri. Di satu sisi, sebuah praksis diperlukan. Di sisi lain, sebuah tindakan adalah imperatif. Namun, agar tindakan edukatif ini memiliki efek, tindakan ini harus dilampaui oleh tindakan yang lain. Inilah dialektika otoritas dan kebebasan. Tanpa dialektika ini, tidak ada pendidikan. Setiap jenis pendidikan yang mencoba untuk menekan salah satu kutub dari hubungan tersebut akan, cepat atau lambat, gagal. Masih ada optimisme ala Rousseau tertentu dalam pedagogi kritis dan swakelola ini. Misalnya, ia tidak pernah memperkenalkan pertanyaan tentang kejahatan atau kefanaan, seperti yang akan dikatakan oleh filsuf Paul Ricoeur, seorang profesor tamu di Fakultas. Pada saat yang sama, dapat diakui bahwa kejahatan yang tidak berada dalam diri manusia berada dalam hubungan-hubungan kekuasaan, ketergantungan, otoritas, dan dalam hubungan-hubungan institusional. Selain itu, otoritas bagi jenis pedagogi ini selalu bersifat represif dan tidak pernah membebaskan. Dengan demikian, ia juga merupakan sebuah pedagogi esensialis, meskipun ia bersikeras pada tema-tema yang terkait dengan eksistensialisme.

Sebagai asisten Claude Pantillion pada tahun akademik 1975-1976, saya mengoordinasikan sebuah mata kuliah seminar tentang Filsafat Pendidikan, yang berpusat pada tema ideologi dan pendidikan. Sejak awal, kami telah menetapkan bahwa kami akan menggunakan bacaan-bacaan tertentu, tetapi bahwa refleksi harus berpusat pada praktik-praktik individu dan kolektif dari para peserta. Mata kuliah-mata kuliah sebelumnya telah memperingatkan kami untuk tidak jatuh ke dalam wacana teoretis. Tampaknya lebih penting untuk bekerja dengan sebuah materi konkret, dan dengan cara kami terlibat sebagai mahasiswa, cara kerja fakultas, dan sebagainya, dan tidak hanya sekadar membahas bacaan-bacaan.

Namun, apa yang terjadi?

Waktu yang cukup banyak dihabiskan untuk elaborasi program, serta pemaparan harapan dan kekhawatiran para peserta. Ketika kami siap untuk mengembangkan program, masalah suksesi ketua seksi kami muncul. Itu adalah sebuah pertanyaan konkret dan mendesak yang melibatkan semua orang. Kelompok kemudian mulai mengabdikan diri pada elaborasi pamflet-pamflet, mengadakan pertemuan dan majelis, serta mengorganisir seminar-seminar manajemen dan analisis institusional. Dan kami mengambil fakta ini sebagai sebuah inti teoretis-praktis dari seminar-seminar kami.

Fakta ini membuat kami meninggalkan bacaan-bacaan yang telah diprogramkan

untuk mempelajari statuta-statuta internal, peraturan-peraturan, statuta-statuta mahasiswa, distribusi kekuasaan, dan masalah partisipasi. Kebutuhan untuk menghadapi poin-poin yang tepat—statuta, misalnya—mencegah kami untuk merefleksikan tema partisipasi secara lebih mendalam.

Setelah masalah pemilihan presiden baru pada akhir semester musim dingin (Oktober-Maret) teratasi, kelompok, saat kembali pada awal semester musim panas (April-Juni), terpecah antara mereka yang ingin melanjutkan perjuangan di dalam institusi dan mereka yang ingin kembali ke buku-buku mereka dan melakukan pembacaan. Beberapa mengatakan bahwa evaluasi partisipasi belum dilakukan dengan cukup baik, dan bahwa masalah-masalah terus berlanjut. Kemudian, praktik menjadi prioritas di atas studi teoretis. Yang lain mengatakan bahwa mereka membutuhkan landasan teoretis, bahwa perlu untuk silih berganti antara teori dan praktik. Ini adalah waktu yang baik untuk mendiskusikan perpecahan internal kami.

Meskipun ada protes dari beberapa anggota kelompok, beberapa bacaan diambil kembali: Habermas (1972), Gramsci, Marcuse (1964), Marx, dan bahkan Mao Tse-tung dan Konfusius, karena ini adalah masa revolusi kebudayaan Tiongkok dan demistifikasi Konfusianisme yang mengikutinya. Sejumlah pengetahuan teoretis terakumulasi—beberapa menyebutnya "perbankan," menggunakan istilah Paulo Freire. Bentuk-bentuk ekspresi yang paling terlibat, seperti pembuatan pamflet, ditinggalkan dan digantikan oleh sebuah bahasa teori yang sangat canggih dan teknis yang sangat sulit diakses oleh mayoritas populasi dan oleh para mahasiswa itu sendiri. Kami mereproduksi skema kami sendiri tentang sebuah elite, dan tentang pengetahuan yang unggul. Penangkapan dan pemahaman teks-teks ini sering kali dilakukan secara individual, agak mirip dengan akumulasi modal oleh kapitalis.

Kami mengakhiri tahun, frustrasi antara keinginan untuk melakukan sesuatu yang baru dan perasaan telah melewatkan kesempatan untuk melakukannya. Proposal tentang sebuah pembelajaran bersama telah gagal. Kami kemudian mulai membuat berbagai evaluasi.

Kami telah mendekati masalah-masalah secara intelektual, baik dengan referensi pada apa yang disebut Dunia Ketiga, maupun dalam kaitannya dengan kontribusi konkret kontemporer dari teori-teori filosofis besar, terutama Marxisme. Kami bertanya pada diri sendiri apa gunanya berteori jika teori ini tidak memiliki hubungan dengan praktik.

Hubungan antara para guru dan mahasiswa di Seksi Pedagogi universitas sangat bersahabat dan ramah. Tampaknya—pada pandangan pertama, dan setidaknya jika dinilai dari ruang kelas—kami menemukan diri kami bersama dengan sebuah kelompok yang dihidupkan oleh gagasan-gagasan yang sama dan pilihan-pilihan politik yang sama. Kekakuan telah dipatahkan, hierarkisasi telah dikurangi, dan timbal balik serta kesetaraan kondisi akhirnya telah terpasang. Namun, jauh di lubuk hati, keramahan ini hanyalah tampak luarnya. Kami secara tidak sadar telah menolak

perbedaan-perbedaan kami, mencoba untuk menyembunyikan konflik-konflik agar dapat secara kolektif menghayati pengalaman kami.

Swakelola tidak bisa menjadi sebuah obat mujarab. Ia dapat berarti banyak hal, dan oleh karena itu, dapat disalahartikan dengan banyak hal. Ia tidak diragukan lagi mewakili sebuah perubahan radikal, tetapi, untuk menjalankannya, ia harus dipahami, pertama dan terutama, sebagai sebuah demokrasi radikal yang selalu belum selesai dan sebuah utopia konkret.

Swakelola murni mengabaikan keberadaan manusia konkret. "Semua impian tentang sebuah masyarakat yang sempurna berakhir dengan darah dan air mata, para fanatik tidak pernah mampu menemukan manusia yang cukup murni untuk delirium mereka." (Guillerm 1976, 213)

Apa yang terjadi setelah itu dengan pengalaman Jenewa?

Direktur, yang telah kehilangan jabatannya selama sebuah majelis, kembali, dipilih oleh rektor dari sebuah daftar nama yang memenuhi tuntutan norma-norma umum universitas. Namun, institusi telah berubah. Cara kerja institusi kini jelas untuk dilihat oleh semua orang. Di sisi lain, kami yakin bahwa partisipasi juga dapat dimistifikasi. Ia dapat digunakan untuk mengakomodasi konflik. Pertempuran berakhir karena kekurangan pejuang. Kami meninggalkan eksperimen, yakin bahwa kami tidak dapat menginvestasikan segalanya pada swakelola dan bahwa kami membutuhkan langkah-langkah perantara.

Jika mereka bertanya kepada saya hari ini apakah saya akan melakukannya lagi ...

Saya akan menjawab, "Ya!" dengan impian dan pengetahuan pedagogis yang saya miliki saat itu, tetapi "Tidak!" dengan gagasan-gagasan yang saya bela hari ini.

Saat itu, saya berpikir bahwa perubahan-perubahan kecil menghalangi terwujudnya sebuah perubahan besar. Oleh karena itu, perubahan-perubahan itu harus dihindari, dan semua investasi harus dilakukan pada sebuah perubahan radikal. Hari ini, saya yakin akan sesuatu yang lain—saya katakan yakin karena kita membutuhkan kepastian untuk berpikir dan bertindak. Hari ini, saya percaya bahwa dalam perjuangan sehari-hari, dalam perubahan sehari-hari, selangkah demi selangkah, bahwa kuantitas dari perubahan-perubahan kecil dalam arah tertentu menawarkan kita kemungkinan untuk membuat sebuah perubahan besar. Hal itu mungkin terjadi sebagai hasil dari sebuah upaya yang berkelanjutan, sabar, dan mendukung.

Pendidikan akan selalu menjadi ranah dari yang tidak stabil, dari keteraturan-ketidakteraturan, sebagaimana dinyatakan oleh Edgar Morin (1973). Teorinya yang diterapkan pada pedagogi akan menjadi sebuah pedagogi di mana kemunculan konsep-konsep baru, yang merusak keseimbangan atau keteraturan sebelumnya, akan menjadi sebuah pedagogi tentang yang belum selesai, utopia, ketidakteraturan, dan yang tidak stabil, dan akan berevolusi menuju sebuah keteraturan baru, yang akan lebih kompleks daripada keteraturan sebelumnya, dan yang juga akan belum selesai ... dan seterusnya. Pendidikan akan memainkan sebuah permainan ganda. Ia akan

menyediakan model-model dan senjata-senjata kritis dari model-model ini; ia juga akan membuat sebuah sintesis, sebuah keseimbangan antara stabilitas dan evolusi, antara keteraturan dan ketidakteraturan, antara reproduksi dan penciptaan, serta antara otoritas dan kebebasan.

Bahkan jika kita mengakui semua keterbatasan ini, kami percaya bahwa swakelola adalah sebuah bagian fundamental dari sebuah proyek sosialis. Namun, swakelola ini tidak dapat disamakan dengan sebuah pelepasan kekuasaan, juga tidak terbatas pada ruang kelas dalam sebuah swakelola pedagogis. Lebih dari sekadar swakelola sederhana, kita harus berbicara tentang swakelola kolektif, yaitu, swakelola sebagai sebuah proyek sosio-historis, sebagai sebuah gerakan pelampauan individualisme, dari "manusia semenanjung," sebagaimana ia disebut oleh Morin (1973).

Pendidikan selalu memiliki tujuan ini: untuk melatih individu-individu agar mereka dapat secara integral mengasumsikan diri mereka sendiri, dan, oleh karena itu, memerintah diri mereka sendiri dan memerintah. Swakelola adalah terjemahan modern dari *paideia*. Hanya saja hari ini, dengan pembagian kerja sosial, hanya sebagian kecil dari masyarakat—sebuah elite—yang dilatih untuk mengambil alih komando dan dilatih untuk swakelola. Yang kurang adalah membuat pelatihan ini menjadi kolektif. Hal ini hanya akan mungkin terjadi dengan demokratisasi masyarakat.

4

PENDIDIKAN DAN PERJUANGAN KELAS

Tidak mengherankan jika pendidikan kapitalis didominasi oleh sebuah mentalitas individualistis. Kita menemukan sebuah pedagogi yang terkadang terkonsentrasi pada guru dan terkadang pada murid. Referensi-referensi pada unsur-unsur sosial dan politik sangatlah baru, dan secara jelas muncul hanya pada masa-masa krisis. Tema tentang hubungan antara pendidikan dan kelas sosial adalah tabu dalam praktik atau dielaborasi secara teoretis dengan cara yang dogmatis, seperti yang terlihat dalam pedagogi dan filsafat Eropa pada tahun 1940-an, di bawah pengaruh Stalinisme, dan terutama di Prancis (Judt 1992).

Bahkan tanpa meninggalkan sebuah sudut pandang ideologis—saya memahami ideologi sebagai sebuah teori umum tentang masyarakat—adalah mungkin untuk memperlakukan tema tersebut dengan cara yang kurang berapi-api. Inilah yang ingin saya lakukan dalam bab ini, saat saya mendekati tema hubungan antara pendidikan dan perjuangan kelas di dalam konsepsi dialektis tentang pendidikan.

Pada suatu kesempatan, di sebuah pusat literasi orang dewasa di Sao Paulo, yang berisi sejumlah besar pendukung Partai Buruh demokratis-sosialis, (Gadotti dan Pereira 1989), ketika peran kaum intelektual di dalam partai sedang didiskusikan, seorang anggota masyarakat mengatakan bahwa menjadi cerdas tidaklah cukup untuk bergabung dengan sebuah Partai Sosialis. Ia menambahkan bahwa jelas sekali bahwa, di sini, ada kelas-kelas sosial. Oleh karena itu, seseorang dapat melihat siapa yang berada di satu sisi dan siapa yang berada di sisi lain.

Diskusi yang menyusul tidak ada hubungannya dengan perdebatan-perdebatan akademis tentang apakah kelas-kelas sosial ada atau tidak. Seorang mahasiswa melanjutkan diskusi saat ia mengajukan pertanyaan "Apakah kelas kerakyatan itu?", Terjadi keheningan yang luar biasa sampai salah seorang siswa literasi menjawab, "Sebuah kelas kerakyatan terdiri dari orang-orang yang tidak bertanya apa itu kelas kerakyatan." Maksudnya adalah bahwa orang-orang biasa tahu betul seperti apa orang-orang biasa itu, dan mereka tidak perlu bertanya.

Kesadaran kelas tidak dipahami sebagai sebuah kategori sosiologis maupun sebagai sebuah penyadaran, apalagi sebagai sebuah pengambilan kesadaran tentang dunia, melainkan sebagai sebuah keikutsertaan, sebuah pengambilan pihak, atau sebuah keterlibatan konkret. Diskusi singkat yang menyusul membantah tesis lama, yang menurutnya mentalitas kerakyatan secara intrinsik "tidak koheren, tidak artikulatif, terdegradasi, mekanis, dan simplistis" seperti yang dipertahankan oleh pendidik Brasil Dermeval Saviani saat ia terlalu menilai kesadaran kritis atau filosofis. (1980, 10) Jika kesadaran kerakyatan pada awalnya tampak bagi intelektual sebagai tidak koheren, pasif, simplistis, atau spontan, sebuah pendekatan yang lebih dekat akan mengungkapkan sebuah perilaku yang koheren dan menyatu dengan kepentingan kelasnya. Hal ini tidak sepenuhnya jelas karena kelas-kelas sosial, seperti yang akan kita lihat, membentuk kelompok-kelompok yang kompleks. Oleh karena itu, ada mereka yang hanya membela ketiadaan kelas-kelas sosial, dan tidak memperhitungkan kesadaran kelas.

Memang benar bahwa ada masyarakat-masyarakat yang telah mencapai tingkat demokratisasi ekonomi dan kesejahteraan sosial yang tinggi, dan juga telah menciptakan sebuah kelas menengah yang kuat. Dapat dikatakan bahwa, dalam masyarakat-masyarakat ini, kelas-kelas tidak saling berjuang. Mereka menikmati stabilitas yang cukup besar, berkat konsiliasi kepentingan-kepentingan kelas. Namun, ini tidak terjadi di mayoritas negara-negara miskin maupun di negara-negara kaya di mana masih ada disparitas yang sangat besar dalam distribusi pendapatan. Kelas-kelas sosial memang ada. Masyarakat borjuis pada dasarnya adalah sebuah masyarakat kelas. Bukan Marx yang menciptakan kelas-kelas sosial. Segala sesuatu menunjuk pada fakta bahwa mereka akan terus ada. Jika mereka diciptakan oleh seseorang, akan lebih mudah untuk menyingkirkannya. Mentalitas kerakyatan tidak memiliki karakteristik-karakteristik yang digambarkan oleh Saviani. Seperti yang akan kita lihat, jika demikian halnya, hal itu pada akhirnya akan menetapkan keberadaan sebuah kelas yang sama sekali tidak sadar akan kepentingannya. Saviani menempatkan dirinya berlawanan dengan Paulo Freire dan Lukács, yang keduanya menekankan perlunya belajar bersama dengan massa kerakyatan. Kesadaran filosofis tidak dapat disamakan dengan kesadaran kelas. Kesadaran kelas tidak dapat melakukannya tanpa praksis. Hanya dengan risiko membuat sebuah kesalahan besar ia dapat menempatkan pelatihan intelektual sebagai sebuah pra-anggapan untuk tindakan. Mengenai hal ini, saya lebih suka merujuk pada tesis Marx dalam *German Ideology* (1977b), di mana ia menyatakan bahwa pembebasan adalah sebuah fakta historis dan bukan sebuah fakta intelektual.

Kesadaran filosofis sedikit atau tidak ada hubungannya dengan kesadaran kelas. Lebih dari seabad yang lalu, Marx memperjelas pemisahan ini ketika ia menyatakan dalam *Tesis Kesebelas tentang Feuerbach*-nya bahwa para filsuf telah membatasi diri mereka untuk menafsirkan dunia dengan cara yang berbeda, padahal yang penting adalah untuk mentransformasikannya.

Seseorang dapat memperhatikan di sini bahwa Marx tidak merujuk pada filsafat idealis Jerman maupun pada filsafat politik borjuis. Ia justru merujuk pada semua filsafat. Ia mencoba untuk menunjukkan batas-batas filsafat, yang merupakan batas-batas refleksi itu sendiri, dengan menggarisbawahi perlunya sebuah praksis. Namun, dengan melakukan ini, ia tidak menyangkal nilai filsafat dan teori dalam perjuangan kelas, tetapi menunjukkan batas-batas spekulasi filosofis.

Di sisi lain, Marx menunjukkan keniscayaan bahwa filsafat, sebagai sebuah refleksi radikal, dengan sebuah struktur yang rigorus dan metodologis, tidak melayani transformasi sosial secara *a priori*. Refleksi ini membutuhkan praktik, keterlibatan, dan komitmen konkret. Itulah yang ia sendiri tunjukkan dalam kerja rigorus yang ia lakukan dalam *Capital* (1906), yang tidak pernah meninggalkan visi kelasnya. Kesadaran filosofis dalam *Capital* diapropriasi oleh perjuangan kelas, dan itulah yang memperkuat analisis yang dibuat Marx tentang hukum-hukum pembentukan dan perkembangan kekuatan-kekuatan produktif bagi kelas pekerja bukan sebagai ketegasan filosofis dan metodologis dari karyanya, melainkan sebagai posisi kelasnya. Pada Marx, seperti yang telah kita lihat, teori memiliki sebuah peran "kritis dan revolusioner," seperti yang ia nyatakan dalam kata penutup edisi kedua *Capital*.

Dalam konsepsi idealis dan borjuis, hubungan-hubungan ini terbalik. Ketegasan dan logika internal mendahului praksis, dan visi kelas digantikan oleh kompetensi teknis—yaitu, kompetensi teknislah yang menjadi sebuah janji politik. Kompetensi teknis dan kompetensi filosofis tidak menjamin *a priori* keuntungan apa pun atas akal sehat.

Saya tidak ingin menentang, dengan menggunakan antonim, baik apa yang disebut akal sehat dengan kesadaran filosofis, maupun ini dengan kesadaran kelas. Ini hanya akan menjadi persoalan menempatkan konsep-konsep tertentu melawan yang lain, beberapa filsafat melawan yang lain, atau satu konsepsi melawan yang lain dari banyak. Sebaliknya, saya ingin merefleksikan hubungan ini antara pendidikan dan penyadaran atau pendidikan dan kesadaran kelas, yang menunjukkan sejauh mana pendidikan bukanlah sebuah proses yang netral maupun apolitis.

Hambatan pertama yang harus kita refleksikan adalah konsep kelas itu sendiri.

KELAS-KELAS SOSIAL MASIH EKSIS

> Menurut Poulantzas, dalam teori Marxis, "Semua kelas sosial adalah kelompok-kelompok agen sosial, yang terutama, namun tidak semata-mata, ditentukan oleh tempat mereka dalam proses produksi, yaitu, dalam ranah ekonomi." (1978, 13) Meskipun unsur ekonomi memainkan peran utama dalam penentuan kelas-kelas sosial, unsur-unsur ideologis dan politis juga bersifat fundamental dalam pembentukan sebuah kelas. Dalam teori Marxis, kelas-kelas sosial tidak eksis secara *a priori* terpisah dari perjuangan kelas. "Kelas-kelas sosial mencakup

praktik-praktik kelas, yaitu, perjuangan kelas, dan hanya dapat diposisikan dalam pertentangan satu sama lain." (Poulantzas 1978, 14)

Gagasan tentang kelas mencakup sebuah totalitas tertentu, kontradiksi-kontradiksi, dan momen, praktik-praktik, serta strategi-strategi dari sekelompok agen sosial, yang ditentukan oleh tempat yang mereka duduki dalam perjuangan ini, baik oleh kehendak mereka sendiri maupun independen dari kehendak ini.

Oleh karena itu, Poulantzas membedakan penentuan struktural kelas-kelas terlepas dari kehendak para agennya, posisi kelas, dalam keseluruhan perjuangan kelas.

Bersikeras pada pentingnya hubungan-hubungan politik dan ideologis dalam penentuan kelas-kelas dan pada fakta bahwa kelas-kelas sosial hanya eksis sebagai sebuah perjuangan (praktik-praktik) kelas-kelas, bukanlah berarti mereduksi, secara sukarela, penentuan kelas-kelas menjadi posisi kelas-kelas. Hal ini menjadi sangat penting dalam kasus-kasus di mana dapat dinyatakan bahwa ada sebuah jarak antara penentuan struktural kelas-kelas dan posisi-posisi kelas dalam keseluruhan. (Poulantzas 1978, 14-15)

Faktanya, lapisan-lapisan atau fraksi-fraksi kelas dapat, pada momen-momen tertentu, mengambil sebuah posisi kelas, yang gagal untuk bersesuaian dengan kepentingan-kepentingan mereka sendiri, sebagai akibat dari penentuan kelas mereka. Sebagian dari kelas pekerja dapat, pada momen-momen tertentu, mengambil posisi-posisi kelas borjuasi. Ada juga kasus sebaliknya, ketika bagian-bagian dari borjuasi kecil dapat berpihak pada kelas pekerja dalam sebuah gerakan mogok. Ini tidak berarti bahwa mereka adalah bagian dari kelas pekerja.

Dengan penentuan ekonomi struktural, seseorang memahami posisi yang diduduki subjek dalam proses produksi, dan tempatnya dalam hubungan-hubungan produksi—yaitu, posisi seorang pekerja, dari kelas yang dieksploitasi, atau dari kelas yang dominan dan mengeksploitasi dari para agen yang hidup dari kerja mereka atau dari eksploitasi kerja orang lain.

Dalam peralihan dari kapitalisme kompetitif ke kapitalisme monopoli—dan sebagai akibat dari masyarakat-masyarakat masa kini—kelompok-kelompok sosial yang terdiri dari kelas yang dieksploitasi dan kelas yang mengeksploitasi sangatlah kompleks dan tidak dapat dipelajari secara mendetail di sini. Kompleksitas mereka hari ini tidak lagi membuat beberapa sosiolog berbicara tentang kelas borjuis dan kelas pekerja, melainkan tentang kelas-kelas borjuis dan kelas-kelas pekerja. Harry Braverman (1977) berhasil membedakan sebuah kelas pekerja baru dari sebuah kelas pekerja lama. Ke dalam kelas pekerja baru, ia memasukkan pekerjaan-pekerjaan baru, yang diciptakan dengan perkembangan kekuatan-kekuatan produktif modern, terutama yang berfungsi sebagai "penyimpan pengetahuan khusus dalam produksi dan dalam administrasi, para insinyur, teknisi, ilmuwan, asisten manajemen, ahli administrasi, guru, dll." (Braverman 1977, 33) Ke dalam kelompok kedua, ia

memasukkan para pekerja manual, "meskipun ada gerakan konkret dari pekerjaan-pekerjaan dan peningkatan berbagai kategori kerja dari jenis ini." (1977, 33)

Meskipun saya tidak ingin sepenuhnya menghindari kompleksitas ini, saya lebih suka berbicara tentang kelas-kelas pekerja dan borjuis.

Dalam tradisi Marxis, makna kelas sosial dikembangkan oleh teoretikus lain, George Lukács, dalam karyanya, *History and Class Consciousness* (1969) yang aslinya ditulis pada tahun 1922. Dalam edisi-edisi selanjutnya, Lukács meninjau kembali beberapa posisinya tanpa, namun, menyangkal tesis sentral tentang peran kesadaran dalam perjuangan kelas. Menurut skema Hegelian, Lukács menyebut *kelas dalam dirinya sendiri* sebagai penentuan struktural dan objektif dari kelas melalui proses produksi, dan *kelas untuk dirinya sendiri* sebagai kelas yang memiliki kesadaran kelasnya sendiri dan sebuah organisasi politik yang otonom. Ini tidak ada hubungannya dengan sebuah kelas yang tidak sadar (*kelas dalam dirinya sendiri*) dan sebuah kelas yang sadar (*kelas untuk dirinya sendiri*). Lukács tidak membuat sebuah pertentangan formal di antara keduanya. Namun demikian, tampaknya, dalam perumusannya, ia gagal memberikan perhatian yang cukup pada praktik-praktik kelas dan pada unsur-unsur kelas ideologis yang diekspresikan oleh kelas-kelas dalam perjuangan.

Ada perbedaan antara interpretasi Lukács dan Poulantzas. Poulantzas tidak percaya bahwa sebuah kesadaran kelas atau sebuah organisasi politik yang otonom diperlukan agar perjuangan kelas dapat terjadi di semua bidang realitas sosial. Poulantzas-lah yang mencoba untuk membuat pembedaan ini, dengan menunjukkan bahwa ia melampaui konsep ideologi Marx sebagai sebuah sistem gagasan atau wacana yang koheren, dan memahaminya sebagai sekelompok praktik material.

Pada kenyataannya, interpretasi-interpretasi Lukács dan Poulantzas tidaklah kontradiktif, tetapi hanya mengungkapkan sisi-sisi yang berbeda dari objek analisis yang sama. Seseorang harus setuju dengan Poulantzas ketika ia menyatakan bahwa, bahkan ketika kelas pekerja sangat dipengaruhi oleh ideologi borjuis, eksistensinya diterjemahkan ke dalam praktik-praktik material, politik, dan ideologis yang spesifik, terlepas dari tingkat organisasi dan kesadarannya. Namun, ini tidak berarti bahwa efisiensi dalam perjuangan melawan borjuasi adalah sama ketika kelas pekerja memiliki sebuah organisasi politik yang otonom dan sebuah tingkat yang tinggi dalam perumusan kepentingan-kepentingan spesifiknya—artinya, sebuah strategi kelas.

Apakah kesadaran kelas itu? Bagaimana ia dapat dibedakan dari sebuah kesadaran kritis? Apakah peran kesadaran kelas dalam perjuangan kelas? Dapatkah kelas pekerja bertindak dalam suatu keadaan peristiwa yang bertentangan dengan kepentingannya sendiri? Ini adalah pertanyaan-pertanyaan yang akan kita telaah di bagian selanjutnya.

KESADARAN KRITIS DAN KESADARAN KELAS

Saya akan mencoba untuk tidak memberikan sebuah definisi akhir dari pertanyaan-pertanyaan ini, melainkan, menunjukkan maknanya di dalam sebuah totalitas tertentu,

yaitu gerakan sosio-historis dan yang perlu untuk diketahui dalam setiap rangkaian keadaan. Semua pertanyaan ini tidak memiliki jawaban dalam dirinya sendiri, tetapi dalam referensinya pada sebuah konteks yang ditentukan.

Jika kita menelaah pertanyaan tentang kesadaran kelas sejalan dengan garis-garis ini, ia hanya dapat dipahami dalam konteks perjuangan kelas. Tidaklah cukup bagi kelas pekerja untuk memahami apa itu kesadaran kelas. Bagi kelas pekerja, pertanyaan tentang kesadaran kelas memiliki sebuah makna khusus—bukan sebuah makna umum—sebuah definisi dari konsep, karena ia terkait dengan praktiknya dalam perjuangan kelas. Dengan demikian, ia bukanlah sebuah konsep abstrak. Kesadaran kelas memiliki sebuah makna metodologis bagi kelas pekerja, yang tujuannya adalah penaklukan sebuah masyarakat yang setara, dan dominasi kepentingan-kepentingan pekerja atas modal—yaitu, transformasi sistem sosial.

Karena transformasi ini tidak akan terjadi secara spontan, kelas pekerja—dan terutama segmen-segmen populasi yang paling tertindas—harus memperoleh sebuah tingkat kesadaran yang semakin terelaborasi tentang penindasan mereka. Di sini, sekolah progresif dapat memainkan sebuah peran yang menentukan. Kelas yang tertindas akan memiliki sebuah pengalaman penindasan yang naif tetapi dihayati secara dekat. Ini, seperti yang dikatakan Paulo Freire, dalam perjuangan dan dalam refleksi tentang perjuangan, ditransformasikan menjadi kesadaran kritis, yang secara bertahap melampaui kenaifan awal. Namun, kesadaran kritis masih belum merupakan kesadaran kelas.

Agen-agen sosial yang memperoleh tingkat pemahaman tertinggi tentang situasi penindasan mereka sendiri mungkin melakukan kenaifan-kenaifan lain. Kesadaran kritis bukanlah sebuah baptisan yang menghapus semua dosa. Juga bukan sebuah barisan depan yang sadar yang membawa kesadaran kelas kepada massa. Ia bukanlah sesuatu yang dapat diserahkan seperti sebuah hadiah, atau disumbangkan kepada massa kerakyatan.

Dalam pertanyaan ini, baik spontanisme ekonomis, yang memahami kesadaran kelas massa sebagai sebuah refleksi murni dari kondisi-kondisi material kehidupan mereka, maupun voluntarisme idealis, yang memahami kesadaran ini sebagai sebuah tindakan donasi dari barisan depan, membuat sebuah kesalahan pada sebuah poin yang sangat sederhana—yaitu, fakta bahwa keinginan-keinginan mereka tidak bertepatan dengan realitas historis. Dalam kasus pertama, seperti yang diamati Lukács, "setiap peran yang menentukan dari kesadaran dalam proses historis dihilangkan" (1974, 63), dan, dalam kasus kedua, peran historis massa dalam transformasi masyarakat dianggap sebagai karya sejumlah kecil para *demiurge*.

Dalam praktik politik, kita sering menemukan sebuah pergantian tren antara ekonomisme, yang bergerak menuju konservatisme, dan avangardisme, yang, alih-alih berkontribusi pada kemajuan kesadaran kelas-kelas yang tertindas, pada akhirnya menjauhkan mereka dari keterlibatan suportif lebih lanjut. Dalam perjuangan kelas,

hanya visi tentang masyarakat sebagai sebuah keseluruhan yang konkret yang dapat membawa sebuah partai politik atau sebuah gerakan sosial untuk mencapai tujuan-tujuannya.

Kesadaran kelas bagi kelas pekerja bukanlah sebuah kesadaran moral, seperti yang telah dikhotbahkan oleh sektor-sektor borjuis dan religius. Juga bukan sebuah kesadaran empiris tentang realitas, meskipun kelas pekerja dapat memulai dari sini. Pertanyaan ini didiskusikan secara mendetail dalam sebuah esai yang sangat baik oleh Adalberto Paranhos (1984), dengan menggunakan analisis kritis Lukács dan Goldman dan bekerja dengan kategori-kategori kesadaran empiris-psikologis atau nyata, dan kesadaran kelas atau mungkin. Paranhos percaya bahwa ada sebuah kesadaran kelas nyata dan sebuah kesadaran kelas mungkin. "Dari kesadaran kelas nyata, yang secara historis dipertimbangkan pada waktu dan tempat tertentu, ditemukan unsur-unsur yang merupakan indikasi dari kesadaran kelas mungkin. Jika kesadaran kelas nyata dari proletariat agak kontradiktif karena ia merupakan sebuah campuran baik dari unsur-unsur borjuis dan/atau borjuis kecil maupun dari unsur-unsur proletar yang spesifik, hanya dari unsur-unsur yang terakhir inilah seseorang dapat maju ke kesadaran kelas mungkin." (Paranhos 1983, 51)

Saya ingin berbicara tentang kesadaran kelas, dengan mempertahankan konsep ini dari setiap interpretasi subjektif. Kesadaran kelas tidak berarti hanya sebuah pengambilan kesadaran tentang sebuah realitas, di atas setiap tindakan transformasi masyarakat. Di sini, perlu untuk menghindari baik idealisme maupun objektivisme. Pembebasan tidak bekerja di dalam kesadaran manusia, tetapi dalam sejarah yang mereka lakukan.

Selain itu, Marx telah memperingatkan kita tentang interpretasi ini dalam *The 18th Brumaire of Louis Bonaparte*, ketika ia menulis tentang borjuasi kecil sebagai sebuah kelas transisi, di mana kepentingan-kepentingan dari dua kelas utama bersatu sedemikian rupa sehingga ia merasa di atas kontradiksi kelas dan mencoba, melalui semua cara yang tersedia, untuk menekan kedua ekstrem, untuk melemahkan pertentangan-pertentangan, dan membangun kembali harmoni antara kelas-kelas, dengan mengabaikan keberadaan kepentingan-kepentingan yang antagonistik.

Berbeda dengan borjuasi kecil, kelas pekerja harus menjadi sadar akan posisinya dalam kaitannya dengan kelas borjuis. Mengutip *The Poverty of Philosophy* Marx, Lukács menyatakan, "Proletariat harus menjadi sebuah kelas tidak hanya untuk menghadapi modal tetapi juga untuk menghadapi dirinya sendiri; artinya, ia harus mengangkat keniscayaan ekonomi dari perjuangan kelasnya ke tingkat sebuah kehendak yang sadar, dari sebuah kesadaran kelas yang bertindak." (Marx dalam Lukács 1974, 91). Hal ini ditunjukkan oleh hubungan erat antara perjuangan ekonomi dan perjuangan politik dari proletariat.

Meskipun ia ingin menghindari subjek tersebut, Braverman-lah yang menawarkan kita konsepsi paling tepat tentang kesadaran kelas. Ia percaya bahwa itu adalah

> ... keadaan kohesi sosial yang tercermin dalam pemahaman dan aktivitas sebuah kelas atau sebuah segmen kelas. Ekspresi absolutnya adalah sebuah sikap umum dan abadi dari pihak sebuah kelas, dalam arti posisinya di dalam masyarakat. Ekspresi relatifnya dalam jangka panjang ditemukan dalam tradisi-tradisi kelas yang berubah perlahan, pengalaman, instruksi, dan organisasi. Ekspresi relatifnya dalam jangka pendek adalah sebuah dinamika yang kompleks dari keadaan dan dari semangat serta perasaan-perasaan yang dipengaruhi oleh keadaan dan berubah bersamanya, terkadang, dalam periode-periode depresi dan konflik, hampir setiap hari. (Braverman 1977, 36)

Ia kemudian menambahkan bahwa tidak ada kelas yang dapat eksis dalam masyarakat "tanpa menunjukkan pada tingkat tertentu sebuah kesadaran tentang dirinya sebagai sebuah kelompok dengan masalah-masalah, kepentingan-kepentingan, dan harapan-harapan yang sama, meskipun manifestasi ini mungkin, untuk periode-periode yang lama, rapuh, membingungkan, dan rentan terhadap manipulasi oleh kelas-kelas lain." (Braverman 1977, 36)

Wilhelm Reich (1976, 94) membedakan dua jenis kesadaran dan artikulasi kelas. Kesadaran kelas massa bukanlah pengetahuan tentang hukum-hukum historis atau ekonomis yang mengatur kehidupan manusia, melainkan pengetahuan tentang kebutuhan-kebutuhan vital setiap orang di setiap ranah, tentang cara-cara dan kemungkinan-kemungkinan untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan ini, tentang rintangan-rintangan yang dipaksakan oleh masyarakat ekonomi swasta, tentang inhibisi-inhibisi dan kecemasan-kecemasan yang mencegah setiap orang dari melihat dengan jelas tuntutan-tuntutan dari kehidupannya sendiri. Kesadaran kelas dalam sebuah arah revolusioner—yaitu, dari sebuah partai revolusioner—tidak lebih dari totalitas pengetahuan dan bakat yang memungkinkan apa yang massa sendiri tidak dapat ekspresikan untuk diekspresikan.

Kita masih memerlukan satu kata lagi tentang sebuah ungkapan yang sering digunakan oleh Lukács—bahwa kesadaran kelas dari kelas pekerja akan menjadi kesadaran kelas yang terakhir. Kesadaran kelas dari borjuasi, yang telah terbentuk melalui beberapa abad, bertentangan dengan kesadaran kelas dari kelas pekerja dalam sebuah hubungan dialektis kesatuan dan pertentangan. Membela kepentingan-kepentingan kelasnya sendiri, borjuasi memiliki sebuah kesadaran yang niscaya salah, karena ia mencoba untuk memistifikasi realitas historis dari dominasi kelasnya. Sebaliknya, semua yang menjadi kepentingan kelas pekerja adalah sebuah kesadaran yang mengungkapkan realitas historis dari penindasan. Seperti yang dikatakan Lucien Goldman, ia membutuhkan "sebuah kesadaran yang benar-benar otentik." (1979, 39)

Kelas pekerja tidak dapat menekan masyarakat kelas tanpa, dengan demikian, menekan dirinya sendiri sebagai sebuah kelas. Oleh karena itu, perjuangan tidak hanya melawan musuh eksternal—borjuis—tetapi, seperti yang dikatakan Lukács, ia adalah "sebuah perjuangan melawan dirinya sendiri, melawan efek-efek yang menghancurkan

dan merendahkan dari sistem kapitalis pada kesadaran kelasnya" (1974, 69). Kelas pekerja harus segera melampaui efek-efek ini melalui sebuah kritik konstan terhadap langkah-langkah, tindakan-tindakan, dan penaklukan-penaklukannya sendiri.

Dengan kata lain, adalah kepentingan dari semangat kapitalis yang mengeksploitasi untuk mereduksi kesadaran kelas dari kelas pekerja, dan, melalui penekanan pada kontradiksi-kontradiksinya, mereduksi kelas pekerja menjadi infantilitas. Di sisi lain, untuk mengambil alih kepemimpinan dan hegemoni masyarakat, kelas pekerja harus mempersenjatai dirinya dengan kedewasaan, kompetensi, dan kesadaran kelas, yang semuanya mampu melampaui setiap dominasi kelas. Hal ini tidak akan terjadi tanpa pelatihan kultural, sosial, politik, dan ekonomi yang cukup besar dari kelas pekerja, maupun tanpa apropriasi metode-metode, teknik-teknik, dan pengetahuan, yang hari ini terbatas pada kelas yang dominan secara ekonomi.

Di sinilah pendidikan dapat memberikan sebuah kontribusi yang sangat besar bagi kelas pekerja, dengan melarikan diri dari skema-skema simplistis yang telah disiapkan oleh borjuasi kecil skolastik, yang menghibur dirinya sendiri dengan menawarkan kepada kelas pekerja sebuah sekolah dengan sebuah pelatihan teknis dan ilmiah yang dangkal. Hal utama bagi kelas pekerja bukanlah untuk meningkatkan pengetahuan teknisnya agar dapat melayani modal dengan lebih baik, tetapi untuk memperoleh kedewasaan yang cukup untuk menghadapinya dan untuk menjadi kelas yang mengarahkan.

Saya sering bertanya-tanya apakah para pekerja pertanian musiman di pedalaman negara bagian Sao Paulo di Brasil hanyalah pemberontak, atau apakah mereka sadar akan eksploitasi mereka, dan jawabannya gagal untuk memuaskan saya. Juga tidak puas saya ketika mereka mengatakan kepada saya bahwa tekanan dari kebutuhan dasar mereka—kelaparan—adalah mesin dari gerakan protes dan kesadaran mereka, atau ketika mereka mengatribusikan kesadaran kelas mereka pada "penyusup-penyusup" radikal. Ia tidak bisa menjadi satu hal, maupun yang lain, tetapi keduanya dengan, di satu sisi, bantuan teknis dan politik dari serikat-serikat buruh pedesaan, dan di sisi lain, tekanan dari orang-orang yang tidak memiliki apa-apa untuk dipertaruhkan.

Pada suatu kesempatan, dalam sebuah pertemuan dengan Luiz Inacio (Lula) da Silva, yang pada saat itu adalah seorang pemimpin buruh logam, saya menyatakan bahwa tempat pekerja adalah di gerbang pabrik dan tempat guru adalah di dalam kelas. Ia menjawab dengan mengatakan bahwa tempat guru juga di gerbang pabrik. Bahkan hingga hari ini, saya belum sepenuhnya diyakinkan oleh jawabannya. Saya memahami bahwa seorang pendidik, sebagai seorang pekerja, harus berjuang di gerbang sekolah dan bukan di gerbang pabrik. Namun, jika perlu, pendidik harus pergi ke gerbang pabrik dan terutama ke jalan-jalan untuk memahami perjuangan para pekerja manual, karena kita adalah satu kelas dan harus belajar solidaritas dalam perjuangan saudara-saudara sekelas kita. Inilah pelajaran yang harus diterima oleh para guru dan bukan yang harus mereka berikan. Perlu untuk bersama mereka, agar besok kita tidak

melawan mereka maupun melawan anak-anak mereka yang bersekolah di sekolah-sekolah kita.

MOGOK DAN PENDIDIKAN POLITIK

Dalam *The Grapes of Wrath*, John Steinbeck memberikan kita sebuah narasi yang kuat tentang perjuangan kelas di Amerika Serikat pada tahun 1930-an, dengan menyatakan bahwa perjuangan untuk sebuah cita-cita adalah kualitas dasar kemanusiaan. Ia mengatakan, "Dan takutlah akan masa ketika pemogokan berhenti sementara para pemilik besar tetap hidup—karena setiap pemogokan kecil yang gagal adalah bukti bahwa sebuah langkah sedang diambil. Dan ini bisa kau ketahui—takutlah akan masa ketika Diri-Manusia tidak akan menderita dan mati untuk sebuah konsep, karena satu kualitas ini adalah fondasi dari Diri-Manusia, dan satu kualitas ini adalah manusia, yang khas di alam semesta." (Steinbeck 1967, 205).

Lebih dari 2000 tahun yang lalu, Sokrates bertanya bagaimana seseorang dapat belajar untuk menjadi bajik. Setelah mendengar dari Sokrates bahwa kebajikan tidak dapat diajarkan—karena bahkan Perikles yang bajik, Raja Athena, tidak dapat menularkan kebajikan politiknya kepada putranya sendiri, Menon—muridnya terkejut. Jika orang-orang bajik ada dan kebajikan bukan sesuatu yang bawaan dalam diri manusia, mereka pasti telah belajar, dengan satu atau lain cara, untuk menjadi bajik. Sokrates menjawab, "Jika penalaran kita benar hingga saat ini, kita hanya dapat menyimpulkan bahwa kebajikan bukanlah sesuatu yang dapat dipelajari."

Dengan demikian, dialog Sokratik berakhir, tanpa menyelesaikan pertanyaan tentang pembelajaran kebajikan—yaitu, tentang pendidikan—seperti yang telah diusulkan di awal.

Para pendidik dan pedagog modern melampaui kontradiksi ini dengan menunjukkan, seperti yang telah dilakukan oleh Paulo Freire, bahwa tidak ada satu orang pun yang mendidik orang lain, tetapi bahwa setiap orang—pendidik-murid dan murid-pendidik—dididik bersama-sama. Pendidikan kolektif ini—yang niscaya bersifat politis, dan yang dilepaskan oleh sebuah gerakan mogok—mungkin akan jauh lebih mendidik ke arah kebajikan politik daripada sekolah. Faktanya, bagi pekerja, mogok adalah proses pendidikan kelasnya. Sejauh menyangkut pendidikan, tidak ada mogok yang bisa menjadi sebuah kegagalan. Semua mogok akan mengungkapkan "kualitas-dasar" yang dibicarakan Steinbeck ini.

Mogok adalah sebuah sekolah bagi kelas pekerja. Dari sudut pandang politik, mogok selalu memiliki hasil yang positif. Ia mengungkapkan kemampuan beberapa orang dan ketidakmampuan orang lain untuk menangani politik. Para pemimpin baru terbentuk dalam perjuangan. Apakah tuntutan-tuntutan dipenuhi atau tidak tidak dapat dianggap sebagai satu-satunya indikator keberhasilan sebuah mogok.

Selain itu, dari sudut pandang pendidikan politik, ada pemenang-pemenang

lain yang bukan para pemogok. Lihatlah bagaimana pendidikan politik dari pekerja, dan dari mereka yang mendukungnya, terbentuk dalam hubungan yang terjalin saat mereka pergi dari pintu ke pintu untuk mengumpulkan dana agar mogok dapat terus berlanjut. "Dana mogok" berfungsi bagi keduanya—bagi mereka yang meminta dan bagi mereka yang memberi atau menolak—sebagai sebuah instrumen pembelajaran kolektif tentang masalah-masalah tersebut.

Pertanyaan-pertanyaan diajukan dan penjelasan-penjelasan diberikan. Sebuah hubungan terjalin yang dapat memecah dan mengurangi individualisme yang diciptakan dan dipaksakan oleh modus produksi kapitalis. Pengalaman ini membantu mengurangi individualisme semacam itu. Penolakan untuk berkontribusi juga merupakan sebuah tindakan edukatif bagi keduanya. Ia menyiratkan sebuah keputusan, esensi dari tindakan pedagogis, dari pihak ia yang menolak, apapun motifnya.

Mendidik diri sendiri adalah mengambil sebuah posisi, menjadi seorang anggota partai. Pendidikan adalah kerja sebuah partai. Oleh karena itu, sebuah mogok jauh lebih mendidik daripada yang mungkin dipikirkan oleh para pemogok itu sendiri. Mereka hanya menyediakan kesempatan bagi banyak orang untuk dididik. Karena itu, seseorang dapat yakin bahwa setiap mogok adalah sebuah kemajuan, atau "bukti bahwa sebuah langkah sedang diambil," seperti yang dikatakan Steinbeck.

Pekerja dididik saat ia menjadi sadar akan situasi dan hak-haknya. Ia berjuang untuk ini. Dengan menemukan penghinaan yang ia alami setiap hari, ia menjadi sadar akan kebutuhan dan kemungkinan untuk melampaui batas-batasnya saat ini, karena ia kreatif dan seorang produsen budaya. Ia menemukan kapasitasnya untuk menjadi, bukan karena seseorang membisikkan sesuatu di telinganya, tetapi karena, di hadapan penghinaan, ia memutuskan untuk menjadi. Sekolah, ketika tidak ditolak darinya, tidak mengajarinya untuk menjadi. Dalam banyak kesempatan sekolah bahkan lebih menghinanya, dengan menanamkan padanya gagasan tentang inferioritas dan ketidakmampuannya untuk menjadi. Sekolah tidak membangkitkan dalam dirinya kebajikan politik apa pun. Justru sebaliknya. Sekolah mungkin telah mengajarinya sebuah profesi, karena itu adalah sekolah milik majikan, tetapi ia tidak mengajarinya bagaimana cara melakukan budaya atau sejarah. Dengan mogok, ia merasa seolah-olah ia memiliki sejarah di tangannya.

PENDIDIKAN DALAM MASYARAKAT KELAS

Baik pedagogi sekolah baru maupun pedagogi sekolah tradisional gagal untuk mengeksploitasi secara memadai hubungan yang ada antara perjuangan sosial dan perjuangan pedagogis. Pedagogi sosialis secara mendalam menunjukkan peran ideologis dari pendidikan dan mengecam pseudo-netralitasnya. Namun, ia tidak berhasil mengubah fase negatif ini menjadi fase positif dalam memanfaatkan dan mengeksploitasi analisis-analisis ini di tingkat praktis. Sebuah upaya jenis ini dilakukan oleh pedagogi institusional.

Para pedagog borjuis mengeksploitasi kelemahan-kelemahan pedagogi Marxis dalam hal ini dengan mengatakan bahwa ia tidak lebih dari sebuah kontestasi, atau fase dari sebuah anti-pedagogi. Yang lain bersikeras bahwa salah untuk mengajukan pertanyaan politik tentang pendidikan, karena pertanyaan ini telah dijawab. Ini adalah sebuah pertanyaan yang telah dilampaui.

Fase kontestasi ini—dan dari kritik murni—tidak diragukan lagi telah dilampaui, bukan karena para intelektual telah mengkritik teori-teori kritis, melainkan karena kekuatan perkembangan dan keterlibatan praktis para pendidik. Pelampauan sebuah fase historis dari pendidikan tidak terjadi karena gagasan-gagasan, tetapi karena gagasan-gagasan ini dimodifikasi sesuai dengan praktik-praktik sosial para pendidik, serta gerakan-gerakan sosial dan politik. Jika mereka tidak murni merupakan sebuah refleksi dari kondisi-kondisi material, mereka juga tidak murni merupakan sebuah refleksi dari gagasan-gagasan.

Fakta bahwa pendidikan bersifat politis, fakta tidak dapat melakukan pendidikan dalam pengertian umum, fakta bahwa setiap tindakan edukatif sebagai sebuah tindakan politis juga merupakan sebuah tindakan dan praktik kelas—tidak satu pun dari fakta-fakta ini mengakibatkan pembubaran yang politis dalam yang pedagogis, seperti yang diusulkan oleh Saviani (1983, 92). Namun, mustahil bagi saya untuk tidak setuju dengannya setidaknya dalam satu hal. Tindakan edukatif tidak dapat bersifat partisan. Namun, bukan karena alasan-alasan yang ia sajikan—yaitu, "pendidikan, sebagai sebuah hubungan yang terjadi terutama antara pihak-pihak yang tidak antagonistik, mengandaikan persatuan dan cenderung untuk ditempatkan dalam perspektif universalitas." (Saviani 1983, 90) Alasannya bukan karena hubungan ini terjadi antara pihak-pihak yang antagonistik maupun karena ia bersifat universal. Alasannya adalah karena ada sebuah ruang lain untuk praktik politik partisan—yaitu, partai politik—dan ruang sekolah tidak akan efisien untuk ini. Namun, kelas pekerja tidak boleh takut untuk membela sudut pandangnya di sekolah, dan di semua institusi yang dapat ia akses. Jika ia bermaksud untuk menjadi kelas yang dominan besok, ia harus, mulai dari sekarang, menjalankan kekuasaan di mana pun ia bisa. Sekolah juga merupakan sebuah ruang kekuasaan.

Apa yang terjadi di sekolah, juga terjadi di pabrik. Kapitalisme membentuk gagasan di dalam massa kerakyatan bahwa segalanya adalah milik kapitalis, termasuk negara, semua institusi publik lainnya, dan sekolah. Peran pendidik-pekerja revolusioner adalah untuk melatih kesadaran pekerja agar menyadari bahwa perusahaan, sama seperti sekolah dan negara, juga miliknya. Untuk mencapai penaklukan-penaklukan saat ini yang menjadi hak semua penduduk planet hari ini, sebagai sebuah warisan kemanusiaan, berabad-abad kerja yang terakumulasi diperlukan di semua sektor kehidupan manusia. Kekayaan kemanusiaan atau modal ini tidak dapat menjadi milik segelintir orang saja.

Ini juga harus dimulai dari sekarang! Kekuasaan tidak dapat diambil untuk

kemudian belajar bagaimana menggunakannya. "Pengambilan kekuasaan yang ideal, dengan bantuan sebuah persiapan konkret, harus mendahului pelaksanaan kekuasaan yang nyata ... Dan ini berlaku untuk setiap organisasi pemuda, setiap klub olahraga atau resimen militer. Inilah dan hanya inilah yang disebut membangkitkan kesadaran kelas." (Reich 1976, 92)

Mulai dari sekarang, pekerja harus merasa bahwa ia adalah pemilik sejarah. Ini bukanlah sebuah pertanyaan yang mudah untuk dipecahkan. Jika mudah untuk menegakkan keadilan, begitu banyak perjuangan tidak akan diperlukan. Ini bukan hanya sebuah pertanyaan yang harus dipecahkan. Ini adalah sebuah program dan proyek lengkap untuk kemanusiaan.

Yang problematis bukanlah bahwa kelas yang dominan mengkhotbahkan ideologi kepemilikan pribadi. Yang merupakan sebuah skandal adalah bahwa sekolah menutupi, di bawah sebuah pseudo-universalitas pengetahuan, ideologi ini, dan melaluinya, merasuki massa yang bersekolah pada tingkat yang lebih besar atau lebih kecil. Persiapan massa untuk pelaksanaan kekuasaan atau kewarganegaraan juga merupakan sebuah fungsi politik dari sekolah. Tidak begitu penting apakah ini adalah tujuan spesifik dari sekolah yang telah diimpikan oleh para teoretikus pendidikan. Ini adalah sebuah klaim dari mereka yang bagi mereka sekolah masih merupakan sebuah ruang perjuangan yang mungkin.

Borjuasi liberal mendukung gagasan universalitas dan universalisasi pengetahuan, meskipun ia memupuk penghinaan terhadap pengetahuan ini. Anibal Ponce (1981) memberi tahu kita bagaimana seiring dengan meningkatnya universalisasi pengetahuan ini, eksploitasi juga meningkat, dengan menyediakan budaya teknis untuk massa pekerja. Ponce mengutip *Politik* Aristoteles. Bagi Aristoteles, "Mengetahui bagaimana cara mempekerjakan budak adalah ilmu sang pemilik. Ilmu ini, sejujurnya, tidak terlalu luas atau dalam: ia terdiri dari mengetahui bagaimana cara memerintahkan apa yang harus dilakukan oleh para budak. Oleh karena itu, jika sang pemilik dapat menyingkirkan pekerjaan-pekerjaan ini, ia akan memberikannya kepada seorang pengawas, untuk mencurahkan waktunya pada kehidupan politik atau pada filsafat." (Aristoteles dalam Ponce 1981, 148)

Eksploitasi tidak memiliki rumah, juga tidak ada satu abad pun yang lebih istimewa dari yang lain. Terlepas dari universalitas yang diproklamasikan, ada sekolah-sekolah untuk borjuasi, dan sekolah-sekolah untuk kelas pekerja, yang mereproduksi eksistensi konkret dari kelas-kelas sosial. Dengan semua demokratisasi pendidikan—yang begitu banyak dikhotbahkan akhir-akhir ini—kita belum berhasil menghilangkan pembagian sekolah yang bersifat kelas, bahkan di dalam jaringan sekolah-sekolah negeri, yang tampaknya begitu setara.

Untuk menjadi seorang kapitalis, tidak perlu untuk terpelajar. Ponce mengatakan bahwa "dalam buku-buku di mana Carnegie menceritakan kembali kehidupannya dan transaksi-transaksi bisnisnya, kita dapat melihat dengan sangat jelas kebodohan fantastis dari raja baja ini dalam kaitannya dengan masalah-masalah teknis dan ilmiah

dari logam ini. Demikian pula, dalam buku di mana Henry Ford menceritakan seluk-beluk industrinya, kita dapat melihat betapa ia meremehkan Edison, yang, menurutnya, tahu terlalu banyak untuk menjadi seorang kapitalis yang baik." (Ponce 1981, 141)

Pembedaan yang dibuat Marx antara apropriasi kapitalis dan pribadi atas ilmu pengetahuan harus diingat di sini. Dengan yang pertama, ia memahami apropriasi yang dimasukkan ke dalam modal, yang tidak membebaninya apa pun dalam bentuk kerja mati; dan, dengan yang kedua, sebagai modal individu, modal manusia, dalam penggabungan tingkat pengetahuan tertentu, yang mampu meningkatkan nilai tukar tenaga kerja. Diambil secara terpisah, pekerja yang paling berkualitas dapat memiliki gaji yang lebih baik atau daya tawar yang lebih besar dalam persaingan di pasar kerja. Diambil secara kolektif, pelatihan profesional teknis dan ilmiah di bawah kapitalisme memberikan prioritas pada modal. Melalui inilah ia merangsang dan mendirikan sekolah-sekolahnya sendiri. Saya telah menunjukkan ini dalam analisis saya tentang apa yang disebut pendidikan permanen. (Gadotti 1981)

Borjuasi, di era modal monopoli, tidak begitu membutuhkan pendidikan seperti halnya borjuasi revolusioner pada akhir abad kedelapan belas. Kepentingan borjuasi bukanlah menyebarkan pengetahuan, yang pada saat itu, dijaga dengan cemburu oleh para rohaniwan dan oleh kaum bangsawan—negara pertamanya. Kepentingannya adalah, pertama dan terutama, menyebarkan, melalui sekolah negeri yang wajib, sekuler, gratis, dan universal, visi dunia dan moralitas borjuis. Namun, hari ini, ada cara-cara yang lebih efisien untuk membentuk opini publik daripada sekolah. Berharap bahwa borjuasi akan memperluas sekolah ke semua orang yang berada di bawah dominasinya adalah berharap bahwa ia, secara naif, akan mengkhianati kepentingannya sendiri.

Studi-studi Harry Braverman (1977) membuktikan bahwa modal monopoli tidak memiliki kepentingan dalam pelatihan untuk kerja maupun dalam pengembangan sekolah publik dan kerakyatan. Kepentingan fundamental borjuasi di sekolah dasar adalah, dalam perannya mendisiplinkan kehendak pekerja, bahwa ia harus diberikan hanya dalam dosis-dosis homeopati, seperti yang dikatakan Adam Smith.

Untuk eksploitasi kerja modern, pekerja yang kompeten adalah pekerja yang disiplin, yang mampu mengikuti perintah. Ia tidak perlu tahu banyak tentang apa yang ia lakukan.

> Semakin banyak ilmu pengetahuan yang dimasukkan ke dalam proses kerja, semakin sedikit pekerja akan memahami tentang proses tersebut; semakin rumit proses intelektual yang membuat mesin berputar, semakin sedikit kontrol dan pemahaman tentang mesin yang akan dimiliki pekerja. Dengan kata lain, semakin banyak pekerja perlu tahu, untuk terus menjadi seorang manusia di tempat kerja, semakin sedikit yang ia ketahui." (Braverman 1977, 360)

Apa yang dibutuhkan oleh kapitalisme lanjut adalah lebih sedikit massa yang terlatih daripada tim-tim yang mendominasi pengetahuan teknis dan organisasional. Oleh karena itu, mengharapkan bahwa kapitalisme liberal akan menyebarkan sekolah

negeri ke semua orang adalah mengharapkan bahwa ia akan menghancurkan dirinya sendiri, dan bahwa ia akan menggunakan senjatanya sendiri untuk melawan dirinya sendiri. Ini adalah mengharapkan bahwa kelas yang dominan akan bunuh diri.

Seperti yang ditunjukkan oleh Braverman, penyebaran instruksi dan penyebaran sekolah hanya berfungsi sebagai sarana penyaringan, meningkatkan jumlah pekerja yang berkualitas, dan meningkatkan pasukan cadangan industri—dan, dengan itu, kontrol atas remunerasi tenaga kerja (Braverman 1977, 371).

Saya tidak bisa melupakan apa yang dikatakan Paulo Freire kepada saya pada tanggal 5 Maret 1977, dalam poin-poin yang ia sampaikan pada sidang terbuka tesis doktoral saya di Universitas Jenewa, di mana ia menggunakan edisi Amerika Utara yang baru diterbitkan dari karya Braverman untuk merujuk pada apa yang disebut pendidikan permanen, yang merupakan tema tesis saya.

> Tidak ada cara untuk mengharapkan bahwa sebuah pendidikan, dengan atau tanpa kata sifat di pelayanan pelestarian sarana produksi kapitalis, mengambil proses produktif sebagai objek refleksi kritis. Analisis semacam itu pada akhirnya akan mengungkapkan alasan keberadaan dari alienasi kerja, dari degradasinya. Oleh karena itu, penekanan eksklusif harus diberikan bukan pada pembentukan politis dan lengkap dari pekerja, tetapi pada pelatihan. (Freire dalam Gadotti 1981, 18)

Teori pendidikan borjuis mencoba untuk memisahkan yang sosial, politik, dan pendidikan. Seperti yang dinyatakan oleh filsuf Jerman Schmied-Kowarzik, "Fakta bahwa para teoretikus pedagogis percaya dan membuat orang lain percaya bahwa pedagogi, hanya dengan menjauhkan para murid dari perjuangan-perjuangan dan kesalahpahaman-kesalahpahaman politik, dapat memanusiakan manusia dan memperbaiki hubungannya, adalah bagian dari konteks representasi keliru dari masyarakat borjuis." (1983, 108)

Ini juga merupakan pendapat George Snyders. Dalam pengalaman fundamental Marxisme, Snyders memberi tahu kita bahwa realitas pertama yang harus disadari di sekolah adalah perjuangan kelas. "Justru untuk tidak berbicara tentang unsur esensial, perhatian diberikan pada massa pengetahuan yang tidak berguna, berlebihan, dan tidak bernyawa." (Snyders 1974, 323)

Marx hanya menguraikan teorinya tentang pendidikan. Konsepsi dialektis tentang pendidikan setelah itu menerima kontribusi dari banyak filsuf dan pendidik. Para teoretikus ini dapat menunjukkan, terutama pada abad kedua puluh, penjabaran dari tesis pertama Marx dalam kaitannya dengan pendidikan. Di satu sisi, mereka menunjukkan karakteristik kelas dari pendidikan borjuis dan mistifikasi dari pedagoginya. Di sisi lain, mereka menunjuk pada kemungkinan-kemungkinan untuk mengasosiasikan perjuangan sosial dan pedagogis, dan membuka jalan bagi sebuah pedagogi yang membebaskan—yaitu, untuk sebuah pendidikan yang diarahkan ke masa depan dengan kesetaraan dan keadilan untuk semua.

5
SATU SEKOLAH UNTUK SEMUA

Dua elemen selalu hadir dalam pembelaan pendidikan kerakyatan. Di satu sisi, ada sejumlah besar pendukung sekolah publik; dan, di sisi lain, berbagai kelompok, beberapa di antaranya religius, mewakili gerakan-gerakan sosial dalam demokratisasi pengajaran. Di sisi lain, dan menentang pendidikan kerakyatan, inisiatif kapitalis swasta selalu membela sebuah konsepsi pendidikan yang elitis. Inilah yang ingin saya tunjukkan dalam bab ini, sambil membela pembangunan sebuah pendidikan yang membebaskan yang melatih warga negara yang berpartisipasi dan berjiwa wirausaha.

KONSEPSI SOSIALIS TENTANG PENDIDIKAN PUBLIK

Pemikiran sosialis dalam pendidikan sudah ada sejak lama. Namun, karena tidak pernah melayani kepentingan-kepentingan dominan, ia sering kali dilupakan atau direlegasikan ke tingkat yang lebih rendah. Konsepsi pendidikan sosialis, sejak awal mulanya, telah diarahkan pada pelampauan konsepsi pendidikan klasis borjuis, dan menuju pemenuhan cita-cita sebuah pendidikan yang setara untuk semua orang. Oleh karena itu, sebuah perjuangan untuk pendidikan berkualitas tinggi yang demokratis telah menjadi bagian dari tradisi sosialis. Mengingat sebuah pendidikan yang diarahkan ke masa depan, menarik untuk melihat kembali tradisi ini dan para representasi utamanya.

Thomas More (1480-1535) adalah salah satu filsuf pertama yang berpikir tentang koedukasi dan hubungan antara kerja manual dan intelektual. Domenico Campanella (1568-1639), dalam bukunya *The City of God*, yang ditulis pada saat dominasi penuh obskurantisme klerikal, membela observasi, metode ilmiah dalam pendidikan, dan akhir dari diskriminasi pendidikan antara jenis kelamin. Demikian pula, Michel de Montaigne (1533-1592) menyatakan perlunya mendasarkan pembelajaran pada kontak langsung dengan dunia, dan tidak hanya pada buku. Gagasan-gagasan Montaigne digaungkan oleh Francois Rabelais (1495-1533), yang memerangi otoritarianisme

pendidikan tradisional dengan mendukung kebebasan anak dan pembukaan sekolah untuk masyarakat.

Namun, Jean-Jacques Rousseau (1712-1773)-lah yang secara sistematis mengerjakan peran politik pendidikan, mencoba untuk mendasarkannya pada prinsip-prinsip kebebasan, kesetaraan, dan keadilan. *Emile*-nya adalah sebuah tipe ideal dari seorang murid, dan ia mengembangkan kodratnya sendiri dengan mudah tanpa dihalangi untuk melakukan apa pun yang mampu ia lakukan. Diilhami oleh Rousseau, Graco Babeuf (1760-1796) mendidik anak-anaknya sendiri dan merumuskan sejumlah prinsip pedagogi sosialis, di antaranya adalah satu jenis sekolah publik untuk semua. Dalam *Manifesto of the Plebians*, Babeuf menuduh pendidikan dominan menentang kepentingan rakyat, dan menanamkan pada mereka sebuah ketundukan pada keadaan kesengsaraan mereka.

Etienne Cabet (1788-1856) membela gagasan bahwa sekolah harus memberi makan semua orang secara setara, dan bahwa ia harus menjadi tempat bagi pengembangan seluruh komunitas. Ia percaya bahwa mendidik rakyat berarti mempolitisasi mereka. Pada saat yang sama, Charles Fourier (1772-1837), yang memahami peradaban sebagai sebuah perang antara kaya dan miskin, memberikan pendidikan sebuah peran politik yang penting.

Henry de Saint-Simon (1760-1825) mendefinisikan pendidikan sebagai praktik hubungan-hubungan sosial. Ia mengkritik pendidikan pada zamannya yang menjauhkan sekolah dari dunia nyata dan mendukung sebuah pendidikan publik supranasional.

Robert Owen (1771-1858) adalah salah satu pemikir pertama yang memberikan arti penting pedagogis yang fundamental pada kerja manual. Ia percaya bahwa pendidikan harus memiliki kerja produktif sebagai prinsip dasar. Ia berpendapat bahwa sekolah harus menyajikan masalah-masalah produksi dan sosial secara langsung dan konkret.

Victor Considerant (1808-1893) membela pendidikan publik dengan partisipasi siswa dalam organisasi dan manajemen sistem pendidikan.

Pierre Joseph Proudhon (1809-1865) memahami kerja manual sebagai penghasil pengetahuan. Ia mengakui bahwa sebuah pendidikan yang benar-benar kerakyatan dan demokratis tidak dapat eksis di bawah kapitalisme, dan bahwa kemiskinan adalah rintangan utama bagi pendidikan kerakyatan. Ia meramalkan bahwa, di bawah kapitalisme, akan ada sebuah ekspansi kuantitatif besar dari para pegawai terlatih, yang akan menurunkan gaji dan menaikkan keuntungan modal. Ia mengecam lelucon sekolah publik kapitalis gratis di mana kelas-kelas yang dieksploitasi yang perlu bekerja tidak memiliki akses ke sekolah borjuis yang berkualitas lebih baik. Ia percaya bahwa adalah sebuah utopia yang konyol untuk mengharapkan bahwa borjuasi akan menepati janjinya tentang pendidikan publik yang gratis dan universal. Mereka yang mendapat manfaat dari pendidikan publik adalah orang kaya, karena orang miskin dikutuk untuk bekerja sejak masa kanak-kanak mereka.

Seperti yang telah kita lihat, prinsip-prinsip dari sebuah pendidikan pedagogis sosialis dikemukakan oleh Marx (1818-1882) dan Engels (1820-1895), dan dikembangkan oleh Vladimir Illitch Lenin (1870-1924) dan Pistrak di antara yang lain. Dalam *Manifesto of the Communist Party* mereka, Marx dan Engels membela pendidikan publik gratis untuk semua anak berdasarkan empat prinsip.

1. Penghapusan kerja anak di pabrik-pabrik;
2. Asosiasi antara pendidikan dan produksi material;
3. Sebuah pendidikan politeknik yang akan mengarah pada pelatihan seorang manusia omnilateral; dan
4. Ketidakterpisahan antara pendidikan dan politik, oleh karena itu dari keseluruhan yang sosial, dan hubungan antara waktu luang dan waktu kerja, belajar, dan rekreasi.

Meskipun lebih skeptis daripada Marx, Mikhail Bakunin (1814-1876) mengusulkan perjuangan melawan elitisme pendidikan masyarakat borjuis, yang ia sebut tidak bermoral.

Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) mengusulkan sebuah pendidikan rasional yang berlawanan dengan konsepsi mistis dan supranatural. Pendidikan awam ini—yang akan lengkap dan ilmiah—akan didasarkan pada empat prinsip: ilmu pengetahuan dan nalar; pengembangan yang harmonis dari kecerdasan, kehendak, moralitas, dan tubuh; pentingnya teladan dan solidaritas; dan adaptasi metode-metode pada usia para murid.

Lenin memberikan arti penting yang cukup besar pada pendidikan dalam proses transformasi sosial. Sebagai revolusioner pertama yang mengambil alih kendali sebuah pemerintahan kerakyatan, ia dapat bereksperimen dengan implementasi tesis-tesis sosialis dalam pendidikan. Percaya bahwa pendidikan harus memainkan sebuah peran penting dalam pembangunan sebuah masyarakat baru, ia menyatakan bahwa bahkan pendidikan borjuis, yang begitu ia kritik, lebih baik daripada ketidaktahuan. Pendidikan publik haruslah terutama bersifat politis. "Kerja kita di bidang pengajaran adalah perjuangan yang sama untuk mengalahkan borjuasi; kita secara publik menyatakan bahwa sekolah yang berada di pinggiran kehidupan dan politik adalah kepalsuan dan kemunafikan." (Lenin 1981, 70)

Dalam dekritnya tanggal 26 Desember 1919, Lenin mewajibkan "semua orang buta huruf antara usia 8 dan 50 tahun untuk belajar membaca dan menulis dalam bahasa mereka sendiri atau dalam bahasa Rusia, mana pun yang mereka sukai" (Lenin 1981, 10). Dalam catatan-catatannya yang ditulis pada bulan April dan Mei 1917, untuk revisi program partai, Lenin membela:

1. Pembatalan satu bahasa tunggal negara;
2. Pendidikan politeknik yang gratis, umum, dan wajib hingga usia 16 tahun;
3. Distribusi gratis makanan, pakaian, dan bahan-bahan sekolah;

4. Transferensi instruksi publik ke organ-organ demokratis dari administrasi lokal otonom;
5. Keengganan kekuasaan pusat untuk campur tangan dalam program-program sekolah dan dalam pemilihan personel;
6. Untuk memilih guru secara langsung, memberikan kepada penduduk hak untuk memecat elemen-elemen yang tidak diinginkan;
7. Melarang majikan untuk menggunakan anak-anak hingga mereka berusia 16 tahun;
8. Membatasi jam kerja kaum muda antara usia 16 dan 20 tahun menjadi empat jam sehari; dan
9. Melarang anak-anak bekerja pada malam hari di pabrik-pabrik atau tambang-tambang yang tidak sehat.

Pistrak, salah satu pendidik pertama dari revolusi Rusia, memparafrasekan pendapat Lenin bahwa tidak ada praktik revolusioner tanpa teori revolusioner, dengan mengatakan bahwa "tanpa sebuah teori pedagogis revolusioner tidak mungkin ada sebuah praktik pedagogis revolusioner." (Pistrak 1981, 29) Ia memberikan kepada guru peran seorang militan aktif. Ia mengharapkan para murid untuk bekerja secara kolektif dan mengorganisir diri mereka secara otonom. Organisasi diri dan kerja kolektif dimaksudkan untuk melampaui otoritarianisme profesorial dari sekolah borjuis.

Untuk mencapai organisasi diri ini, sang pedagog harus mencoba untuk menunjukkan tidak hanya pentingnya belajar untuk kehidupan, tetapi juga betapa perlunya hal itu untuk praktik sebuah tindakan tertentu. Guru adalah seorang penasihat. Hanya majelis murid yang dapat memutuskan hukuman, dan mandat perwakilan bersifat singkat untuk memungkinkan pergantian.

Metode-metode sekolah bersifat aktif dan terhubung dengan kerja manual, seperti kerja rumah tangga, kerajinan kayu, kerajinan logam, dan kerja pertanian dalam mengembangkan aliansi antara kota dan pedesaan. Baik dalam kerja pertanian maupun industri, perlu bagi setiap murid untuk merasa seolah-olah ia mengambil bagian dalam proses produksi, sesuai dengan kemampuan mental dan fisik individu. Murid tidak pergi ke pabrik untuk bekerja, tetapi untuk memahami seluruh proses kerja. Pistrak mengatakan bahwa masalah-masalah zaman kita meletus pertama kali di pabrik.

Dalam konsepsi sosialis tentang pendidikan publik, kerja adalah prinsip pendidikan fundamental. Ia adalah sebuah instrumen mediasi antara umat manusia dan dunia, dan, pada saat yang sama, ia adalah sebuah objek studi dan sebuah sarana integrasi teori, praktik, kritik, dan transformasi sosial. Konsepsi sosialis tentang pendidikan publik adalah yang berkompromi dengan kepentingan-kepentingan kelas pekerja. Oleh karena itu, ia dikondisikan oleh sebuah visi baik kelas maupun sejarah. Bahkan jika tidak ada kesempatan bagi konsepsi ini untuk dipenuhi sepenuhnya dalam sebuah

masyarakat kapitalistik, ini tidak menghalangi kemungkinan kemajuan-kemajuan progresif untuk terjadi di dalamnya. Dengan demikian, kita dapat memahami kritik kritis dan revolusioner dari Paulo Freire dalam sebuah masyarakat yang ia sebut sebagai dalam transisi. *Pedagogy of the Oppressed*-nya mengambil tempat dalam perjuangan untuk sebuah pendidikan publik yang kritis dan sosialis, yang dibangun oleh massa kerakyatan pada saat yang sama ketika mereka berjuang untuk transformasi radikal masyarakat.

Dalam kata-kata pendidik sosialis besar Polandia, Bogdan Suchodolski, sekolah sosialis haruslah "Sebuah sekolah yang diarahkan ke masa depan." (1972, 118)

Masyarakat borjuis tidak memenuhi kondisi-kondisi untuk sebuah pengembangan edukatif penuh karena ia memiliki sebuah sekolah yang terbagi dan terkotak-kotak. Membahas perkembangan historis dari pedagogi-pedagogi esensi dan eksistensi, Suchodolski menyimpulkan bahwa

> . . . konsepsi tentang esensi manusia tidak dapat melahirkan sebuah eksistensi manusia yang bersesuaian dengan esensi ini, juga eksistensi manusia tidak selalu melahirkan esensi manusia. Yang penting adalah memungkinkan kondisi-kondisi seperti itu, memberikan dorongan, jaminan, dan organisasi, yang merupakan dasar dari pengembangan dan pelatihan, dasar bagi penciptaan dan dari esensi manusia." (1972, 117)

Mengapa sebuah sekolah diarahkan ke masa depan?

Karena realitas saat ini bukanlah satu-satunya realitas, juga bukan sebuah realitas yang tidak dapat diubah. Kriteria dari sekolah kerakyatan dan transformatif adalah realitas masa depan.

Menurut Suchodolski,

> Keniscayaan historis dan pemenuhan cita-cita kita bertepatan dalam penentuan realitas masa depan ini. . . . Fetisisme masa kini yang tidak dapat mentolerir kritik terhadap realitas yang ada dan yang, melalui motif ini, mereduksi aktivitas pedagogis menjadi konformisme, dihancurkan oleh pendidikan yang diarahkan ke masa depan." (1972, 118)

Bahkan dengan kesadaran bahwa sekolah publik bukanlah agen perubahan fundamental di dalam masyarakat kapitalis, inilah sebabnya, dari sudut pandang sosialis, sebuah program pendidikan dasar di sebuah sekolah publik kerakyatan harus melibatkan kaum muda dalam bekerja menuju sebuah masa depan yang lebih baik.

Sekolah borjuis didasarkan pada adaptasi manusia pada lingkungannya. Dari perspektif sosialis yang ditunjukkan oleh Marx, manusia tidak dibentuk secara eksklusif oleh lingkungannya maupun oleh perkembangan kesadarannya, tetapi oleh sebuah kombinasi keduanya, melalui apa yang ia sebut sebuah praktik revolusioner. Praktik inilah dan refleksi atasnyalah yang memungkinkan konsepsi sekolah borjuis untuk dilampaui.

Bogdan Suchodolski, dalam *Marxist Theory of Education* (1966), menganalisis pemikiran pedagogis Marx, dan perbedaan pendapat yang ia miliki dengan Hegel dan Proudhon. Ia menunjukkan bahwa, sejak Thomas More dan Campanella, utopia tidak pernah kehilangan arti pentingnya dalam sejarah pemikiran pedagogis. Dalam konsepsi sosialis tentang pendidikan, utopia adalah sebuah proyek lengkap yang memutus hubungan dengan penjara masa kini. Dengan demikian, ia bersikeras pada fungsi sosial sekolah yang tidak ingin diubah oleh borjuasi.

Para teoretikus sekolah borjuis telah tersesat dalam antinomi pendidikan-masyarakat. Mereka bertanya-tanya apakah mereka harus terlebih dahulu mengubah keadaan manusia, masyarakat, atau sekolah. Suchodolski menunjukkan bahwa, berangkat dari pemikiran Marx, satu-satunya alternatif adalah dalam pakta antara sekolah dan praktik revolusioner kelas pekerja.

> Inilah satu-satunya jalan untuk pelatihan sejati manusia-manusia baru. Ini berarti bahwa banyak gagasan tentang pengajaran, banyak konsepsi murni skolastik tentang kerja edukatif dan pengembangan anak harus diubah. Ini berarti bahwa kerja edukatif harus dicapai dengan semangat perjuangan politik untuk pembebasan manusia dari penjara-penjara penindasan kelas, dan kerja ini harus dipertimbangkan dari aspek perspektif-perspektif besar dari sebuah transformasi radikal yang paralel dengan keadaan manusia. (Suchodolski 1966, 332-333)

SEBUAH SEKOLAH YANG UNITARI, PLURALISTIS, DAN OTONOM

Di antara berbagai arus dan tren dalam pendidikan, yang utama adalah sekolah tunggal dan sekolah pluralistis. Secara umum, para pendukung yang pertama mencakup para pembela sekolah publik; dan para pendukung yang kedua mencakup para pembela sekolah swasta. Namun, seseorang tidak dapat mengatakan bahwa keduanya merupakan konsepsi yang antagonistik. Sekolah pluralistis mencakup para pendukung sekolah konfesional dan sekolah yang murni merkantil. Juga mungkin untuk berbicara tentang sebuah sekolah pluralistis yang unitari, yang akan menjadi sekolah publik yang tidak seragam, tetapi terdiferensiasi.

Semua ini membawa kita untuk menelaah pertanyaan tentang dikotomi antara sekolah tunggal dan sekolah pluralistis.

Abad kedua puluh telah dicirikan di bidang pendidikan oleh perjuangan untuk sebuah sekolah tunggal yang setara untuk semua orang. Namun, seperti yang ditunjukkan oleh Lorenzo Luzuriaga (1934), gagasan tentang sekolah tunggal sudah sangat tua. Di antara para pembelanya adalah Plato, Comenius, Pestalozzi, Schleiermacher, Condorcet, dan Fichte.

Plato percaya bahwa pendidikan adalah sebuah fungsi esensial dari negara. Melalui sebuah sekolah tunggal dasar, sekolah akan memilih yang paling mampu untuk

memerintah. Hanya yang paling bijaksana yang seharusnya menjadi para penguasa. Sebagai seorang pengikut gagasan-gagasan Platonik, Comenius membela tesis tentang sebuah sekolah bersama, dan sebuah pendidikan umum untuk semua orang. Ia membela *pansofia*—yaitu, mengajarkan segalanya kepada semua orang. Pestalozzi juga diilhami oleh sekolah tunggal, yang dasarnya adalah sekolah dasar umum. Schleiermacher percaya bahwa kurikulum sekolah haruslah sama, terlepas dari kelas sosial. Para pedagog dari Revolusi Prancis, seperti Condorcet, berpikir bahwa sekolah dasar haruslah universal, publik, gratis, dan awam. Fichte, pencipta dan inspirator dari pendidikan nasional Jerman, berpikir bahwa pendidikan harus diberikan kepada semua orang, tanpa pengecualian apa pun, sehingga, alih-alih menjadi milik sebuah kelas khusus, pendidikan menjadi milik bangsa, dan tidak ada anggotanya yang dihilangkan.

Dalam pengertian modern, ungkapan *sekolah tunggal* adalah terjemahan yang cacat dari bahasa Jerman *Einheitschule*, yang terjemahan yang benar seharusnya adalah "sekolah dalam kesatuan" atau "sekolah yang disatukan." Ini tidak ada hubungannya dengan monopoli pengajaran oleh negara maupun dengan penyeragaman semua pendidikan. Sekolah tunggal mengakui semua variasi pengajaran yang berbeda, dan, oleh karena itu, merupakan sebuah sekolah yang terdiferensiasi atau pluralistis.

Menurut Lorenzo Luzuriaga, sekolah tunggal

> ... pada dasarnya mewakili perluasan dari gerakan pendidikan kerakyatan yang dimulai pada abad kedelapan belas, di satu sisi dengan para raja tercerahkan dari Prusia, yang mendirikan sekolah publik, sekolah yang dilembagakan, dipelihara, dan diarahkan oleh negara, dan di sisi lain, dengan Revolusi Prancis, dengan konsepsinya tentang pendidikan nasional, yaitu, pendidikan tanpa perbedaan kelas, pendidikan rakyat pada umumnya. Gerakan ini berkembang sepenuhnya pada abad kesembilan belas, yang secara definitif menetapkan sekolah publik yang gratis, wajib, dan nasional di seluruh dunia yang beradab, dan secara alami berlanjut hingga abad kedua puluh, yang telah cenderung untuk memperluas pendidikan ini melampaui batas-batas pengajaran dasar baik dengan mendirikan sekolah-sekolah pelatihan untuk kaum muda proletar maupun dengan aspirasi sebuah sekolah tunggal, yaitu, dari pendidikan menengah dan tinggi dalam totalitasnya untuk semua orang, ... Inilah organisasi unitari dari lembaga-lembaga pendidikan suatu bangsa, sehingga mereka dapat diakses oleh semua anggotanya, sesuai dengan bakat dan panggilan mereka, dan bukan sesuai dengan situasi ekonomi, sosial, dan konfesional mereka. Atau, lebih konkretnya, pelaksanaan pendidikan sesuai dengan kondisi-kondisi intrinsik dari mereka yang harus dididik. Atau, akhirnya, penerapan pendidikan sesuai dengan hukum-hukum otentiknya sendiri. (1934, 15-18)

Gerakan *Les Compagnons*, yang dibentuk oleh para guru Eropa yang telah bertempur dalam Perang Dunia I, menonjol sebagai seorang pendukung sekolah tunggal.

Sekretaris jenderal dari kelompok ini adalah Maurice Weber. Dalam sebuah buku dua jilid yang diterbitkan antara tahun 1918 dan 1919, yang disebut *L'Universite Nouvelle*, *Les Compagnons* menguraikan prinsip-prinsip mereka tentang sekolah tunggal.

Sebuah pengajaran yang demokratis harus didirikan karena semua anak memiliki hak untuk menerima pendidikan terluas yang dapat diberikan oleh negara kepada mereka. Negara, pada gilirannya, memiliki hak untuk mengeksploitasi semua kekayaan spiritual yang dimilikinya. Pengajaran yang dipahami dengan cara ini, pada saat yang sama, adalah sebuah proses seleksi.

1. Pemisahan-pemisahan antara pengajaran dasar, menengah, dan tinggi tidak memiliki *raison d'etre*. Warga negara tidak boleh dipisahkan, sejak awal, menjadi dua kelas, dan ditetapkan di dalamnya selamanya oleh jenis-jenis pendidikan yang berbeda.
2. Solusinya adalah sekolah tunggal, yang, di satu sisi mengarah pada humaniora, dan, di sisi lain, pada pengajaran profesional. Sekolah tunggal adalah sekolah dasar untuk semua orang, baik mereka anak-anak borjuis, pekerja, maupun petani. Ini adalah sekolah dasar publik gratis yang diubah menjadi dasar wajib untuk setiap pengajaran.
3. Sekolah tunggal bukanlah sebuah tempat tunggal, tetapi sebuah pengajaran, ujian, dan guru tunggal. Ia segera mengandaikan penghapusan kelas-kelas dasar dari sekolah-sekolah menengah, dan, dengan ini, akhir dari pemisahan antara pengajaran orang miskin dan pengajaran orang kaya.
4. Sekolah tunggal tidak cocok dengan sekolah yang bebas, swasta, dan seragam. (Luzuriaga 1958, 113)

Di Prancis, sekolah tunggal telah didukung oleh Liga Pengajaran Prancis, dan, pada saat ini, didukung oleh Federasi Umum Pengajaran, Konfederasi Umum Kerja (CGT), dan oleh partai-partai politik sayap kiri. Program yang dimiliki oleh sayap kiri secara bersamaan, ketika Francois Mitterand terpilih sebagai Presiden pada tahun 1981, meramalkan nasionalisasi sekolah-sekolah swasta, yang dikritik keras oleh Gereja Katolik dan oleh partai-partai sayap kanan.

Sejak hari-hari pertama Revolusi Rusia (Pinkevitch 1941), sekolah sosialis dipahami sebagai sebuah sekolah tunggal, sebagai sebuah sekolah kerja, sebuah sekolah di mana semua anak harus memiliki jenis pendidikan yang sama, dengan hak yang sama untuk mencapai tingkat tertinggi, dengan preferensi akses diberikan kepada para pekerja termiskin.

Menurut Albert Pinkevitch, sekolah kerja tunggal tidak hanya harus sosialis dan komunis. Ia juga harus disatukan dan diorganisir sendiri.

Antonio Gramsci, sejarawan yang merupakan seorang pendukung sekolah tunggal—seperti yang kita lihat dalam bab 2 buku ini—menyebut sekolah tunggal sebagai "sekolah unitari," memberikan gagasan tentang persatuan

> dan sentralisasi demokratis. Mengikuti konsepsi pendidikan Leninis, ia juga menempatkan kerja sebagai sebuah prinsip dasar antropologis dan edukatif dari pelatihan. Ia mengkritik sekolah tradisional, yang membagi sekolah-sekolah klasik dan profesional. Yang pertama ditujukan untuk "kelas-kelas instrumental," dan yang terakhir untuk "kelas-kelas dominan." (Gramsci 1968, 118)

Dalam konsepsinya tentang sekolah-sekolah unitari, ia mengusulkan pelampauan pembagian antara pelatihan klasik, intelektual, dan profesional dalam sebuah sekolah yang kritis dan aktif.

Kedatangan sekolah-sekolah unitari berarti dimulainya hubungan-hubungan baru antara kerja intelektual dan industrial, tidak hanya di sekolah tetapi dalam seluruh kehidupan sosial. Prinsip unitari oleh karena itu akan tercermin dalam semua organisme budaya, yang akan ditransformasikan dan diberi isi baru. (Gramsci 1968, 118)

Semua teori dan proposal konkret untuk pelampauan elitisme dalam pendidikan ini memiliki sebagai latar belakangnya persamaan yang sulit antara kebebasan organisasi sekolah, kebebasan mengajar, dan kehendak politik untuk memperluas pendidikan ke semua orang. Sebuah sekolah tunggal atau unitari, dan pelatihan terpusat orang-orang di jalur perakitan mungkin efektif dalam jangka pendek, tetapi ia akan terus bersifat elitis dan otoriter, dan, oleh karena itu, anti-demokratis, meskipun mungkin disebut sosialis. Seperti yang akan kita lihat dalam Bab 7, hanya sebuah sekolah otonom, yang jelas mengambil risiko ketidaksetaraan dan persaingan antar sekolah, yang dapat menjadikan sekolah sebagai tempat untuk penciptaan masa depan.

ALTERNATIF-ALTERNATIF KAPITALIS BORJUIS

Kita memulai abad kedua puluh dengan harapan yang sangat besar yang diinvestasikan pada pendidikan. Namun, kita tiba di akhir abad dengan sebuah krisis dunia dalam pendidikan, di mana optimisme pedagogis awal abad telah digantikan oleh sebuah kurangnya kepercayaan. Memang benar, jika kita membandingkan pendidikan abad yang lalu dengan abad ini, bahwa kita telah membuat kemajuan yang sangat besar. Kekuatan-kekuatan publik, yang ditekan oleh tuntutan kerakyatan, telah dipaksa untuk meningkatkan pasokan pendidikan. Kita tidak lagi memiliki, seperti pada abad yang lalu, sebuah kendali yang hampir total atas pengajaran oleh sektor swasta, dan rata-rata tahun yang dihabiskan murid di sekolah juga telah meningkat.

Tesis polemis bahwa ekspansi skolastik tidak bersesuaian dengan kebutuhan-kebutuhan modal telah dibela secara panjang lebar (Braverman 1977, dan Salm 1980), seperti yang kita lihat pada bab sebelumnya. Dalam visi produksi kapitalis, yang penting adalah memberikan pendidikan minimum kepada mayoritas, dan maksimum kepada minoritas kecil. Tampaknya hal ini tetap valid selama

> ... perusahaan besar tidak begitu membutuhkan pelatihan dan membuat pemaksaan pada sistem pengajaran; singkatnya, modal bukanlah kekuatan

> terbesar yang mengorkestrasi ritme peningkatan jumlah mata kuliah dan pendaftaran. Sebaliknya, sekolah bahkan berhasil merugikan modal karena ia melatih orang-orang yang lebih menuntut dan kurang bersedia menerima rutinitas pabrik dan kantor.... Perusahaan itu sendiri yang memutuskan, di tempat kerja, sebagian besar dari pengalaman minim yang ia tuntut dari mayoritas karyawannya. (Durand 1980)

Jadi, siapa yang membutuhkan sebuah sekolah publik hari ini? Jika modal tidak begitu tertarik pada sekolah, apakah ia akan menarik minat para pekerja?

Sekolah tentu saja bukanlah, bagi pekerja, tempat utama bagi perlawanannya dan pelatihan politiknya. Setidaknya, belum demikian hingga saat ini. Juga tidak cukup untuk menjamin sebuah sekolah berkualitas tinggi untuk semua orang. Ada bidang-bidang perjuangan dan pelatihan lain bagi pekerja—yaitu, serikat buruh, partai, asosiasi, gerakan-gerakan sosial dan kerakyatan, dan sebagainya.

Jadi, peran apa yang dapat dimainkan oleh sekolah publik dalam membela kepentingan-kepentingan kerakyatan? Ke mana arah perjuangan-perjuangan para pekerja? Pendidik Brasil Miguel Arroyo dapat menjawab pertanyaan itu.

> Mereka memang menunjuk ke arah pembelaan eksistensi sekolah. Tetapi tidak pernah sebagai agen fundamental dari pembebasan mereka. Tidak ada gunanya menjamin sekolah sebagai sebuah ruang budaya dan menyangkal ruang-ruang budaya nyata di mana rakyat membangun diri mereka sendiri, memperkuat diri mereka sendiri, dan membangun visi dunia serta identitas mereka. (1986, 143)

Pada paruh kedua abad kedua puluh, negara kapitalis telah melepaskan dirinya dari kewajibannya untuk menyediakan layanan-layanan pendidikan, mencoba untuk mentransfer semua tanggung jawab atas pengajaran kepada masyarakat sipil dan warga negara. Pada saat yang sama, gerakan menentang perusahaan-perusahaan negara atau yang dinasionalisasi telah meningkat, mencoba untuk membatasi kekuasaan negara, dan menyebarkan tesis bahwa negara seharusnya hanya melakukan apa yang tidak dapat dilakukan oleh sektor swasta. Banyak negara kapitalis—dan bahkan negara-negara yang dulunya sosialis—telah mencoba untuk mendenasionalisasi semua sektor ekonomi yang dapat dijamin oleh inisiatif swasta.

Para pendukung inisiatif swasta dalam pendidikan telah secara konstan mencoba untuk menunjukkan ketidakmampuan negara untuk menyediakan pendidikan bagi semua. Banyak dari mereka telah mencari dukungan dari tesis-tesis ekonom Amerika Milton Friedman (1982), yang menurutnya krisis di sekolah publik Amerika Serikat disebabkan oleh, pertama, pergerakan sekolah swasta, yang dikendalikan oleh orang tua dan komunitas lokal, ke sektor publik, yang dikendalikan oleh pemerintah; dan, kedua, oleh fakta bahwa para pendidik profesional telah menggantikan para pendidik amatir, yang terhubung dengan dan dikendalikan oleh komunitas. Friedman menemukan solusi dari krisis tersebut dalam privatisasi pengajaran.

Tesis-tesis Friedman membela kebebasan memilih warga negara, dan kesetaraan kesempatan. Ia mengatakan bahwa ini akan menjadi prinsip-prinsip dari sebuah sekolah yang demokratis.

Dalam majalah Prancis, *L'Express*, pada bulan September 1984, Jimmy Goldsmith menafsirkan gagasan-gagasan Friedman untuk realitas Prancis, tetapi dalam sebuah sudut pandang yang lebih umum—yaitu dari teori sekolah kapitalis hari ini. Sebuah ringkasan dari tesis-tesis utamanya dalam kaitannya dengan pendidikan diterbitkan di surat kabar Brasil *O Estado de Sao Paulo*, pada tanggal 21 Oktober 1984, dengan judul "Kekuasaan Negara Harus Dibatasi."

1. Negara harus memastikan bahwa setiap anak dapat mencapai tingkat pembelajaran yang dianggap perlu oleh negara. Selain itu, ia harus mengantisipasi bahwa yang paling layak akan membutuhkan akses ke pendidikan tinggi atau spesialisasi.
2. Negara tidak boleh mengintegrasikan para guru ke dalam administrasi maupun menciptakan sebuah monopoli lembaga-lembaga pengajaran.
3. Adalah hak setiap keluarga untuk memilih tempat di mana anak-anak mereka akan diajar. Keluarga diwajibkan untuk melanjutkan pendidikan anak hingga tingkat yang dianggap sebagai minimum oleh bangsa. Kewajiban bangsa adalah untuk memastikan bahwa tidak ada perpecahan dalam sistem pendidikan antara kaya dan miskin. Kebebasan fundamental untuk memilih sekolah bagi anak-anak seseorang harus ada, tetapi dengan syarat bahwa sekolah untuk orang kaya dan sekolah untuk orang miskin tidak diorganisir. Kesetaraan kesempatan adalah sebuah hak tertinggi. Instruksi yang memisahkan kaya dan miskin akan menjadi negasi dari hak ini dan akan menciptakan atau mengkonsolidasikan sebuah sistem kelas. Tentu saja, akan selalu ada, dan harus selalu ada, sebuah pemisahan antara mereka yang pantas dan mereka yang tidak.
4. Negara harus menyediakan setiap keluarga dengan sebuah kredit tahunan, dalam bentuk sebuah bonus, untuk menutupi biaya pendidikan setiap anak pada tingkat yang dianggap perlu oleh bangsa. Keluarga akan dapat memilih tempat-tempat pengajaran di mana mereka akan menginvestasikan sumber daya yang telah disediakan bagi mereka oleh negara.
5. Negara harus memiliki hak untuk memastikan bahwa ada sebuah tingkat instruksi minimal yang ditawarkan oleh lembaga-lembaga pengajaran yang terlibat. Dengan tujuan ini, ia harus melakukan intervensi dalam penentuan modalitas-modalitas dan isi dari ujian-ujian dan kompetisi-kompetisi tertentu.

Dalam artikel yang sama, Jimmy Goldsmith dengan demikian merangkum keuntungan-keuntungan dari alternatif Friedman yaitu membangun dan melindungi kebebasan mengajar; mengizinkan penggandaan tempat-tempat pengajaran; menempatkan anak secara aman dari setiap indoktrinasi dari negara; mengajarkannya

nilai-nilai bangsa; mengurangi legiun besar pegawai negeri sipil; memperluas pilihan; memperkuat tanggung jawab keluarga; dan mempromosikan kebebasan.

Proposal-proposal Friedman menggoda, dan didukung oleh sebuah analisis historis. Seseorang dapat bertanya-tanya bahwa, jika semua proposalnya dipraktikkan—misalnya, akhir dari sekolah untuk orang kaya dan sekolah untuk orang miskin—akankah sekolah terus menjadi kapitalis? Akankah kapitalisme terus menjadi sama? Dari sudut pandang teoretis, kaum sosialis dan kapitalis neoliberal memiliki poin-poin yang sama dalam jawaban-jawaban yang mereka berikan pada masalah-masalah pendidikan yang umum bagi semua orang. Sudut pandang ini adalah sesuatu yang baru dalam perdebatan pendidikan, dan ia membantu untuk memancing sebuah teori pendidikan baru. Ini juga, secara pasti, sebuah tema postmodern yang baru saja terbuka untuk diskusi, dan yang harus diikuti.

Seseorang dapat melihat dinamika kontradiktif dari negara kapitalis. Ia mendesentralisasikan layanan-layanan pendidikan, pada saat yang sama ketika ia memusatkan kekuasaan ekonomi dan politik. Di bawah penampilan otonomi dan kebebasan memilih, ia menciptakan kondisi-kondisi untuk kematian progresif individu, dan pertumbuhan kendali impersonal. Negaralah yang pada akhirnya menjadi otonom.

Seperti yang dikatakan oleh Tocqueville:

> Setelah dengan demikian mengambil setiap individu dalam tangan-tangannya yang kuat dan setelah membentuk mereka dengan cara yang ia inginkan, sang penguasa merentangkan lengannya ke seluruh masyarakat; ia menutupi permukaannya dengan sebuah jaringan aturan-aturan yang rumit, kecil, dan seragam, yang melaluinya roh-roh yang paling orisinal dan jiwa-jiwa yang paling kuat tidak mampu untuk mengangkat diri mereka di atas massa. Ia tidak menggandakan kekuatan kehendak tetapi melembutkan, membengkokkan, dan mengarahkannya. Ia jarang memaksa orang untuk bertindak tetapi sering menentang tindakan. Ia tidak menghancurkan tetapi mencegah kelahiran. Ia tidak menirani tetapi menghalangi, membatasi, melemahkan, mendinginkan, menumpulkan, mereduksi. Singkatnya, setiap bangsa tidak lebih dari sekawanan hewan-hewan kecil dan pemalu, yang gembalanya adalah pemerintah. (1969, 313)

Apa yang disebut negara-negara demokratis menjanjikan otonomi dan mempraktikkan despotisme. Dengan demikian, seseorang hampir tidak dapat mengharapkan bahwa para pekerja akan memenangkan otonomi penuh tanpa sebuah perubahan besar dalam hubungan-hubungan ekonomi yang sekarang ada di bawah kapitalisme. Ini bukanlah sebuah pembelaan terhadap sebuah sistem ekonomi yang terbelakang, reyot, dan tidak efisien, yang berpusat pada perencanaan negara, seperti yang ditanamkan di negara-negara yang disebut dulunya sosialis. Namun, penting bagi kita untuk tidak mengharapkan bahwa hubungan-hubungan ini berubah di dalam kapitalisme sehingga, baru kemudian, kita dapat berpikir tentang sebuah masyarakat

yang otonom dan sebuah sekolah yang berkontribusi padanya. Mengingat kata-kata Suchodolski, sebuah sekolah progresif hari ini, yang diarahkan oleh sebuah proyek revolusioner, haruslah menjadi sebuah "sekolah yang memandang ke masa depan." (1972, 118) Seseorang tidak dapat menuntut banyak dari pendidik sosialis di dalam sekolah kapitalis. Seseorang dapat memintanya untuk mengambil sebuah posisi politik di mana ia secara jelas mengumumkan bahwa ia memiliki sebuah kompromi untuk memastikan bahwa sekolah kapitalis tidak, setidaknya, reaksioner. Seorang sosialis hari ini harus memiliki keberanian yang sama seperti Mikhail Gorbachev, pemenang Hadiah Nobel Perdamaian pada tahun 1990, yang, ketika mengunjungi Jepang sebagai Presiden terakhir dari Uni Soviet yang kini telah punah, mengatakan bahwa ia dapat melihat lebih banyak sosialisme di sana daripada di negaranya sendiri.

Filsuf dan pendidik Amerika J. Adler Mortimer, penulis *The Great Ideas*, meluncurkan *Paideia Proposal* beberapa tahun yang lalu. *Paideia* berasal dari bahasa Yunani *pais* atau *paidds*, yang berarti pendidikan anak, sebuah istilah yang terkait dengan pedagogi dan pediatri dalam arti luas, dan setara dengan bahasa Latin *humanitas*, humaniora, yang berarti pembelajaran umum yang seharusnya menjadi warisan semua manusia.

Paideia adalah sebuah manifesto pendidikan yang bertujuan untuk mengatasi masalah-masalah utama pendidikan Amerika Utara, yaitu:

1. Perbedaan kualitas yang sangat besar dari sekolah publik. Sekolah-sekolah di komunitas-komunitas yang beruntung bagus, dan sekolah-sekolah di komunitas-komunitas miskin dan minoritas etnis mengerikan.
2. Spesialisasi yang terlalu dini. Banyak anak dilatih untuk mata pelajaran, profesi, atau pekerjaan yang sempit dan terbatas.
3. Individualisasi pengajaran, yang menghasilkan sebuah kurikulum yang menawarkan sejumlah besar mata kuliah opsional, pilihan, dan ekstramural.
4. Metode-metode pengajaran yang tradisional dan statis, yang didasarkan pada penghafalan dan transmisi verbal dari isi.
5. Kedatangan mahasiswa baru di fakultas-fakultas tanpa keterampilan dasar, karena penurunan kualitas persekolahan.

Dihadapkan dengan gambaran ini, *Paideia Proposal* mengedepankan gagasan-gagasan berikut: kualitas yang sama untuk semua orang; tujuan yang sama untuk semua orang; dan kurikulum yang sama untuk semua orang.

Kesalahan Mortimer adalah mengakui, seperti halnya John Dewey, bahwa masyarakat Amerika tidak bersifat klasis. Prinsip sosialnya adalah bahwa rakyat, secara keseluruhan, adalah kelas yang dominan di Amerika Serikat. Ia menyatakan bahwa, jika Amerika Serikat adalah sebuah masyarakat tanpa kelas, maka ia tidak seharusnya menjadi sebuah masyarakat dengan kelas-kelas sejauh menyangkut pendidikan. Sudut pandang ini menuntut kualitas pengajaran yang sama untuk semua orang.

Di sisi lain, proposal-proposal kurikulum Mortimer gagal untuk mengatasi teknisisme dan pragmatisme. Pribadi—anak—absen. Ada sebuah visi budaya yang statis dan reproduktif. Ada sebuah penekanan yang berlebihan pada pelatihan intelektual dan mental, dan sedikit ruang untuk kerja manual, pendidikan afektif, dan pengalaman konkret dari masyarakat. Tidak ada analisis tentang masalah-masalah struktural sekolah, seperti birokrasi, hierarki, dan kurangnya otonomi, dialog, dan solidaritas. Ia membayangkan sebuah masyarakat yang sempit dan nasionalistis yang mengidealkan demokrasi Amerika, impian kehidupan yang baik, dan keyakinan pada teknologi dan pada kemampuan untuk menyelesaikan masalah apa pun tanpa menyentuh struktur masyarakat.

Jika poin-poin ini tidak cukup untuk mengungkapkan karakter konservatif dari proposal untuk sebuah sekolah tunggal ini, maka akan cukup dengan menyebutkan bahwa Mortimer mendedikasikan *Paideia Proposal* kepada, antara lain, "para pemimpin militer yang membutuhkan personel yang terlatih dengan baik di dalam pasukan untuk menangani senjata-senjata canggih."

SEKOLAH SEBAGAI AGEN BUDAYA

Pemikiran pedagogis telah mengalami perkembangan yang cukup besar di Brasil dalam beberapa tahun terakhir. Menarik untuk mengenalnya, serta untuk lebih memahami kontribusi Paulo Freire terhadap pemikiran pedagogis dunia. Salah satu tema yang telah banyak dibahas adalah peran sosial dari pendidikan.

Di Brasil, gagasan tentang sekolah tunggal telah memiliki banyak pendukung, termasuk Lourenço Filho (1897-1970), salah satu perintis sekolah baru, yang menulis prakata buku *A escola única* (Sekolah tunggal) oleh Lorenzo Luzuriaga pada tahun 1934. Pendukung lain dari sekolah tunggal adalah Fernando de Azevedo (1894-1974), yang, menurut murid dan pengagumnya, Antonio Candido de Mello e Souza, "sudah dipersenjatai dengan instrumen-instrumen intelektual pada pertengahan tahun 1920-an, yang membawanya untuk bergabung dengan barisan besar para pembaharu pengajaran publik di berbagai tingkatan di Brasil. Pengajarannya bersifat awam, anti-otoritarian, rasional, ilmiah, dan disesuaikan dengan perubahan-perubahan sosial, yang diterjemahkan ke dalam praktik oleh tahap pertama dari perjuangan yang mendukung metode-metode pedagogis modern, modernisasi dalam pelatihan para guru, dan sebuah pembaruan dalam administrasi sekolah. Reformasinya memiliki sisi yang secara khusus bergejolak, berkat keberanian dan luasnya modifikasi serta aura radikalisme transformatif yang mengkhawatirkan kelompok-kelompok tradisional—apa yang disebut Bolshevisasi pengajaran—dan yang menarik serangan-serangan terkuat, yang berpuncak pada upaya pembunuhan terhadapnya pada saat ia sedang mendemonstrasikan proyeknya." (Mello e Souza 1988, 79-80)

Kaum liberal Brasil membela sekolah publik hingga akhir tahun 1960-an, ketika mereka menyelaraskan diri dengan kebijakan-kebijakan privatisasi dari rezim militer.

Kita dapat menunjukkan dua tren di dalam kebijakan-kebijakan kaum progresif yang dikelompokkan di sekitar dua orientasi pedagogis sentral—transmisi budaya atau transformasi budaya. Keduanya menyangkal model diskriminatif dari sekolah kapitalis, tetapi mereka berbeda, tidak antagonistik, dalam proposal-proposal mereka. Dalam banyak aspek, mereka saling melengkapi. Transmisi budaya tidak dapat dipertentangkan dengan transformasi budaya.

Di bawah pengaruh karya Gramsci, para pendidik progresif Brasil mengangkat pembelaan terhadap sekolah publik yang unitari. Sedikit yang telah menggunakan istilah *tunggal*, tetapi banyak yang mendukung prinsip-prinsipnya.

Guiomar Namo de Mello—seorang pendidik Brasil yang diakui dan salah satu pendiri ANDE, Asosiasi Pendidikan Nasional, dan kemudian menjadi seorang wakil di pemerintahan Negara Bagian Sao Paulo—berbicara tentang sekolah tunggal sebagai lawan dari sekolah regional. Ia mengatakan:

> Juga atas nama kebebasan, sekolah tunggal, nasional ditolak demi sebuah sekolah regional yang bebas. Sekolah-sekolah unitari akan menstandardisasi, menginjak-injak budaya lokal dan tradisi-tradisi regional. Adalah pengakuan dan asimilasi keragaman sebagai titik awal yang benar-benar menjamin homogenitas proses edukatif pada titik tiba. Tujuannya adalah, mulai dari budaya lokal, untuk mencapai blok-blok pengetahuan universal tertentu yang menjamin persatuan nasional. Dengan menghindari ghetto-ghetto budaya, visi dunia dari warga negara Brasil diperluas. Terlepas dari perbedaan-perbedaan yang sangat besar dalam tingkat kekayaan nasional, negara bagian, lokal, dan keluarga mereka, semua warga negara memiliki hak atas sebuah pelatihan dasar yang sama." (Mello 1986, 155)

Lebih lanjut, Mello menyatakan bahwa sekolah dasar dan universal harus memiliki baik titik awal yang sama maupun titik tiba—yaitu, sebuah pelatihan untuk kewarganegaraan.

Pendidik yang kontroversial ini, sebagaimana ia menyebut dirinya sendiri, diangkat sebagai Sekretaris Pendidikan Kotamadya kota Sao Paulo dari tahun 1983-1985, dan, dengan berubah "dari ketapel menjadi kaca" (1986, 81), mencari sebuah alternatif yang berada di antara "aktivisme pedagogis yang naif" dan "pesimisme imobilistik dari kaum kiri." (1986, 27) Alternatif ini akan menghasilkan "Sebuah sekolah yang lebih baik untuk semua orang." (Mello 1986, 155).

Di antara para pembela sekolah tunggal, beberapa mendukung kehadiran negara, tetapi tanpa sebuah monopoli, di antara para pendukung tersebut adalah Luiz Antonio Cunha, Vanilda Paiva, dan Celso de Rui Beisiegel. Yang lain, seperti Dermeval Saviani, menolak pengawasan negara dalam urusan-urusan pendidikan, dan mendukung penguatan kehadiran masyarakat sipil.

Saviani menunjuk pada strategi yang akan membawa pendidikan keluar dari pengawasan negara. "Alih-alih memusatkan pembelaan sekolah publik pada

pertentangan antara pengajaran publik dan swasta, ia harus dipusatkan pada pertentangan antara pengajaran elite dan pendidikan kerakyatan." (Saviani 1984, 21). Saviani juga menulis "alih-alih menempatkan penekanan pada persoalan sekolah publik di pendidikan tinggi, seseorang harus berjuang untuk mempopulerkan pengetahuan." (1984, 22). Selanjutnya,

> Komentar-komentar tentang otonomi sekolah dapat membuat gagasan tentang sekolah tunggal tidak dapat dilaksanakan di tingkat nasional. Proposal tentang sekolah tunggal sama sekali tidak menghilangkan pentingnya partisipasi di semua tingkatan. Komunitas harus, bagaimanapun, mengambil bagian aktif dalam mendiskusikan persoalan nasional dan tidak mengusulkan alternatif-alternatif yang tidak sesuai dengan kekhawatiran-kekhawatiran yang lebih umum. (Saviani dalam Nogueria 1986, 27)

Baik Guiomar Namo de Mello maupun Dermeval Saviani menghubungkan persoalan sekolah publik dengan persoalan sosialisasi pengetahuan yang terelaborasi. Mereka percaya bahwa sekolah bukanlah sebuah lembaga sosialisasi pengetahuan kerakyatan. Untuk tujuan ini, sekolah tidak diperlukan, karena rakyat sendiri yang akan mengurusnya. Mereka menentang polaritas-polaritas, seperti sebuah sekolah reproduktif versus sekolah sebagai sebuah agen revolusioner; sekolah tidak dapat berbuat apa-apa versus sekolah dapat berbuat segalanya; dan sekolah sebagai sebuah aparatus ideologis versus sebuah sekolah kerakyatan.

Berbagai posisi ini dirangkum dalam tesis Vanilda Paiva.

> Menjadikan sekolah menjadi kerakyatan tidak menyiratkan bahwa ia harus dibuat secara substansial berbeda dari sekolah kaum elite. Dan inilah sekolah yang ingin direbut oleh kelas-kelas kerakyatan dari negara, dengan menundukkannya pada kritik mereka tanpa merusak kualitasnya atau melepaskan isinya." (1984, 39)

Arus pemikiran pedagogis Brasil ini tidak begitu mempertanyakan karakteristik-karakteristik dan fungsi sosial dari sekolah saat ini karena ia mempertanyakan kurangnya akses bagi mayoritas populasi. Sebuah sekolah kerakyatan tidak akan berbeda. Ia akan menjadi sekolah yang sama, tetapi dengan akses bebas untuk semua orang.

Paulo Freire, Luiz Eduardo Wanderley, Marilena Chaui, dan lain-lain telah bersikeras untuk membuat sebuah persamaan antara persoalan sekolah publik dan persoalan kekuasaan, dengan membedakan karakteristik-karakteristik kerakyatan dari sekolah publik dari konsepsi liberal, yang ditandai, pada akhir abad kedelapan belas, oleh pendidikan sebagai bagian dari bangsa atau negara. Mereka mendukung gagasan tentang sekolah tunggal, selama negara tidak mencoba untuk menyeragamkannya. Mereka juga mendukung gagasan tentang sebuah sekolah yang dibuat oleh rakyat dan bukan untuk rakyat, atau, seperti yang dikatakan oleh Florestan Fernandes pada Sidang Publik Pertama Forum Pendidikan Negara Bagian Sao Paulo, pada tanggal 17 Agustus

1983, sebuah sekolah di mana keterlibatan sang pendidik mampu "menghubungkan perjuangan untuk sosialisasi pengetahuan dengan perjuangan utama kelas pekerja," yaitu perjuangan untuk mengakhiri dominasi politik dan eksploitasi ekonomi borjuasi atas para pekerja.

Marilena Chaui melihat, di sekolah publik negara borjuis, seperti yang ia katakan pada Forum Pendidikan 1983 yang sama, karakteristik-karakteristik otoriter dari pengetahuan yang dicirikan oleh apa yang ia sebut "sudah dipikirkan, sudah dikatakan, sudah dibuat untuk rakyat." Sebaliknya, apa yang mencirikan sekolah publik kerakyatan, ia berpendapat, "adalah penemuan pikiran-pikiran yang belum terpikirkan; wacana dan kemungkinan untuk mengatakan apa yang belum dikatakan, meresmikan sebuah cara baru untuk mengekspresikan realitas, di mana aksi adalah penciptaan dari dirinya sendiri yang mungkin."

Jadi, para pendidik ini sangat bersikeras pada pelatihan politik seorang pendidik baru yang dapat memahami dan menciptakan sekolah baru bersama dengan para murid, orang tua, dan staf penunjang.

Dalam konsepsi fungsionalis liberal borjuis, fungsi sekolah publik sudah didefinisikan sebagai penyebaran pengetahuan. Florestan Fernandes mengatakan bahwa dalam konsepsi ini

> ... guru menarik sejauh ia murni dan sederhana merupakan seorang agen transmisi budaya. Hubungannya dengan muridnya bahkan bukan sebuah hubungan yang kreatif. Ia adalah hubungan untuk melestarikan tingkat-tingkat yang telah dicapai dalam realisasi budaya itu melalui peniruan. Dalam konteks ini, intelektual, bisa dikatakan, dijinakkan. Baik asalnya bangsawan maupun rakyat jelata, ia secara otomatis dikualifikasikan sebagai seorang anggota elite dan, ketika ini tidak terjadi, seperti dalam kasus guru-guru sekolah dasar, ia adalah sebuah unsur perantara dalam rantai dominasi politik dan budaya yang tak berkesudahan. (Fernandes dalam Catani, 1986, 16)

Florestan Fernandes juga percaya bahwa sangat penting bagi sang pendidik

> ... untuk kembali berpikir tentang bagaimana ia dapat menggabungkan peran-perannya di dalam kelas dengan yang ia miliki di dalam masyarakat, sehingga ia tidak melihat di dalam diri siswa seseorang yang lebih rendah darinya, sehingga ia melepaskan sekali dan untuk selamanya setiap ikatan yang ia miliki dengan dominasi budaya, dan sehingga ia berhenti menjadi sebuah instrumen dari kaum elite." (Fernandes dalam Catani, 1986, 23)

Membahas persoalan nasional dan regional, negara dan kerakyatan, Marilena Chaui (1986) menganalisis berbagai konfrontasi dan kontradiksi di negara kapitalis dan institusi-institusinya. Ia mengakui kehadiran kontradiksi-kontradiksi di sekolah kapitalis; dan motif mengapa ia mungkin menjadi sebuah agen dalam perjuangan kelas dan, oleh karena itu, dapat menjadi kerakyatan dan transformatif, bahkan di dalam negara borjuis. Ia memahami, sebagai sebuah contoh dari ini, kehadiran kritis dari

budaya kerakyatan, yang ditunjukkan oleh praktik hidup para murid yang menolak penanaman budaya dari sekolah kapitalis. Istilah *kerakyatan* harus dipahami di sini sebagai sesuatu yang berlaku melalui budaya yang mendominasi, meskipun ia menolak budaya yang mendominasi ini. Ia menentang gagasan-gagasan iluminis, yang dibela hari ini oleh budaya massa, bahwa elite memiliki pengetahuan terorganisir yang cukup untuk mengomunikasikannya kepada semua orang, dan untuk menunjukkan berbagai manifestasi budaya yang telah dikondisikan oleh pertentangan kelas.

Chaui percaya bahwa yang kerakyatan sama ambigunya dengan yang nasional. Negara yang otoriter dan terpusat, dalam membanalisasi dan menjinakkan budaya, mengidentifikasi yang kerakyatan sebagai yang regional, melabeli semua yang ia produksi sebagai khas dan folkloris, dan memerangi keragaman-keragaman regional demi sebuah identitas nasional. Ia menganggap yang nasional sebagai terpelajar dan tercerahkan, yang kerakyatan sebagai romantis dan tidak terpelajar.

Saya percaya bahwa analisis-analisis Marilena Chaui ini penting karena kecenderungan saat ini dari negara borjuis adalah menjadi semakin sentralis dan otoriter. Oleh karena itu, persoalan hegemoni kelas pekerja melewati organisasi langsung massa, melalui dewan-dewan pekerja, dan melalui otonomi yang merupakan penolakan terhadap sentralisasi dan, pada saat yang sama, penolakan terhadap ideologi yang dominan.

Sekolah adalah sebuah bagian penting dari penaklukan kekuasaan otonom, budaya, sosial, dan politik dari para pekerja.

Sekolah yang tunggal, kerakyatan, dan demokratis, dalam berbagai interpretasinya, selalu mewakili sudut pandang para pendidik dan para pekerja, dan bukan dari modal dan negara kapitalis. Namun, ia hanyalah satu sudut pandang, sebuah gagasan abstrak, yang diciptakan dari teori atau praktik dari seorang pendidik tertentu. Ia adalah bagian dari sebuah gerakan aktif, yang lahir dari imobilisme dari teori-teori pendidikan dan praktik-praktik otoriter yang bahkan progresif. Selama beberapa tahun, kita telah melihat kelahirannya di berbagai negara, terlepas dari partai-partai yang berkuasa. Oleh karena itu, kita percaya pada viabilitas historisnya.

6
SEKOLAH SEBAGAI PROYEK SOSIOKULTURAL

Untuk memberikan landasan bagi tindakan kita saat ini pada visi pendidikan yang diarahkan ke masa depan, tidak cukup hanya dengan memahami sekolah masa kini. Untuk memahami perspektif-perspektif pendidikan saat ini, perlu untuk mengetahui tentang asal-usul perkembangan sekolah.

PENDIDIKAN DAN BENTUK PRODUKSI

Dalam bentuk produksi primitif, manusia memelihara kontak langsung dengan alam, dan mengambil barang-barang yang ditawarkannya. Ia mengumpulkan apa yang diperlukan untuk subsistensi dan reproduksinya. Sekolah formal tidak ada. Ia bercampur dengan kehidupan. Transmisi budaya—yang hari ini, adalah tugas sekolah—berlangsung secara spontan dalam hubungan-hubungan sehari-hari.

Oleh karena itu, guru sekolah adalah orang yang mengumpulkan pengalaman paling banyak dan mengajar anak-anaknya sendiri, teman-teman, dan anak-anak lain. Metode yang digunakan adalah komunikasi lisan, dengan memori banyak digunakan. Ada iklim kebersamaan serta keramahan dalam transmisi budaya dan re-elaborasinya. Pada saat itu belum mungkin untuk berbicara tentang sekolah dalam arti yang paling ketat atau, sebagaimana istilahnya, *strictu sensu*.

Sekolah *strictu sensu* lahir dalam peralihan dari bentuk produksi primitif ke bentuk produksi perbudakan. Hal ini terjadi pada periode neolitikum, dengan revolusi ekonomi yang telah diprakarsai oleh perempuan. Dalam bentuk produksi primitif, para laki-laki bersifat nomaden. Para perempuan, yang tidak mengambil bagian dalam berburu atau menangkap ikan, lebih menetap. Mereka menanam dan mengolah tanah, dan diwajibkan untuk menunggu panen. Hal ini membuat para laki-laki menjadi kurang nomaden, yang secara substansial mengubah cara hidup orang-orang dan kelompok-kelompok. Bentuk produksi masyarakat pada dasarnya adalah sebuah cara hidup.

Dalam banyak kesempatan, lebih banyak yang diproduksi daripada yang dapat

dikonsumsi dalam beberapa hari. Kelebihan produksi ini mengakibatkan perselisihan-perselisihan yang secara bertahap menciptakan sebuah hierarki yang sebelumnya tidak ada dalam bentuk produksi primitif. Hal ini menundukkan yang lebih lemah kepada yang lebih kuat, dan, dengan demikian, dimulailah bentuk produksi perbudakan.

Sekolah formal lahir dari dalam bentuk produksi perbudakan dengan lahirnya ketidaksetaraan dan pembagian fungsi-fungsi sosial dalam masyarakat. Pada saat ini, lahirlah sang guru. Individu-individu ini bertugas, dalam pembagian kerja, untuk membimbing anak-anak menuju kedewasaan, melalui ritual-ritual inisiasi, upacara-upacara keagamaan, pengajaran keterampilan-keterampilan manual, ekspresi-ekspresi tubuh, dan pengembangan seni dan budaya. Para pendeta sendiri yang menjalankan fungsi-fungsi ini. Namun, hal ini terjadi secara perlahan. Seperti yang dikatakan oleh Everett Reimer,

> Sekolah adalah sebuah tahap dalam suksesi lembaga-lembaga khusus. Ritus, mitos, dan mantra-mantra prasejarah; kuil-kuil dan kasta-kasta religius; sekolah-sekolah Sumeria, Yunani, Aleksandria, dan Romawi; ordo-ordo monastik; universitas-universitas primitif, sekolah-sekolah umum dan dasar—semuanya memainkan sebuah peran dalam sejarah sistem-sistem sekolah nasional dan internasional hari ini. Salah satu tren yang paling instruktif adalah spesialisasi progresif dari isi, metode, personel, dan tempat dalam pengajaran manusia yang terorganisir secara sosial. Awalnya, ini mencakup jauh lebih banyak daripada apa yang kita sebut hari ini sebagai pendidikan. Seperti yang kita ketahui, sekolarisasi mencakup jauh lebih sedikit." (1983, 73)

Dalam masyarakat primitif, pembagian kerja sosial, yang akan mendominasi kemudian, belum ada. Namun, ia mulai terstruktur di dalam masyarakat primitif melalui aturan-aturan dan norma-norma yang dielaborasi oleh para pendeta, kepala sekolah, dan guru-guru profesional yang terspesialisasi. Masyarakat budak berkembang dalam konteks ini, dan mencapai puncaknya di Yunani dan Roma, di mana ada jauh lebih banyak budak daripada orang merdeka. Sekolah diperuntukkan hanya bagi orang merdeka dan mereka memiliki sebuah kurikulum yang sangat baik, yang memperhitungkan cita-cita humanistik dari pembentukan manusia dari masyarakat budak yang disebut "sang orator".

Sang orator adalah ia yang tahu bagaimana membela hak-haknya, dan, oleh karena itu, ia yang dapat menjadi bebas. Puncak dari sekolah kuno ini, bagaimanapun, telah mengungkapkan kecenderungan-kecenderungan tertentu—misalnya, perbedaan antara sekolah Sparta dan Athena.

Sekolah Sparta didasarkan pada cita-cita efisiensi, yang mempersiapkan orang lebih untuk bertindak. Sekolah Athena, di sisi lain, lebih didasarkan pada penghargaan terhadap pemikiran, *logos*, dan, oleh karena itu, refleksi. Ia adalah sebuah sekolah yang lebih didasarkan pada gagasan kebebasan daripada gagasan efisiensi. Kesulitan besar dari pendidikan hari ini adalah menemukan keseimbangan yang tepat antara efisiensi model Sparta dan kebebasan model Athena.

Ada sebuah model sekolah ketiga, yaitu yang muncul dengan lahirnya bentuk produksi feodal. Perkembangan historis dari bentuk produksi feodal ditandai oleh kehadiran Gereja, yang, untuk pertama kalinya, mengubah sekolah menjadi sebuah aparatus ideologis. Ia menyadari, sejak sangat awal, pentingnya institusi sekolah sebagai sebuah wahana untuk menyebarkan pesannya—yaitu, kabar baiknya dari Injil.

Sejak Konstantinus (306-337), agama Katolik menjadi agama resmi Kekaisaran Romawi, yang memasuki sebuah periode dekadensi hingga punah pada abad kelima belas. Selama seluruh periode panjang ini, Gereja mendominasi negara, dan negara menjadi pendidik, pengarah, dan pengorganisir masyarakat di sekitar satu agama tunggal. Setiap orang harus tunduk pada satu cara berpikir tunggal. Siapa pun yang berbeda dianiaya dan diperlakukan sebagai seorang bidat. Cita-cita sang orator meninggalkan alun-alun publik dan mengurung diri di dalam gereja-gereja.

Gereja dengan demikian membawa pendidikan keluar dari jalanan dan melemparkannya ke dalam sebuah tempat yang tertutup dan suci, di mana kata-kata diawasi dan disahkan oleh Yang Mulia Paus. Perbedaan dihukum dan distigmatisasi. Ada sebuah upaya untuk memaksakan doktrin ini, tidak hanya pada wilayah-wilayah yang didominasi oleh Roma Kekaisaran, tetapi setelah itu, pada seluruh dunia yang dikenal, dengan konsekuensi-konsekuensi yang sangat besar bagi perkembangan pendidikan dan kebudayaan. Tipe cita-cita pendidikan terus menjadi cita-cita sang orator, tetapi sekarang ia adalah sang orator suci atau sang klerus.

Pada abad-abad pertama era Kristen, Gereja telah mendirikan sebuah jaringan sekolah-sekolah paroki dan katedral untuk pendidikan dasar dan katekismus. Sekolah-sekolah ini melatih orang Kristen. Sekolah-sekolah monastik ditujukan untuk pelatihan para rohaniwan, dan memainkan sebuah peran penting pada Abad Pertengahan dalam pelestarian budaya Yunani-Latin. Biara-biara yang kaya dan makmur menampung para biarawan yang menganggur dan ingin tahu yang menemukan teks-teks "pagan" dan melestarikannya, meskipun beberapa telah dimutilasi oleh sensor kepausan atau oleh Inkuisisi.

Gerakan monastik intelektual mempersiapkan renaisans intelektual abad kedua belas yang berpuncak pada pendirian universitas-universitas pertama, dan, dengan mereka, kebebasan berpikir, seperti yang kita temukan dalam karya Pedro Abelardo (1079-1142), yang mencoba untuk membebaskan dirinya dari pengawasan para bangsawan dan uskup.

Mulai dari abad kelima belas dan seterusnya, dengan Renaisans, budaya Yunani-Latin diangkat kembali oleh para intelektual awam, baik mereka aristokrat maupun bukan. Para intelektual ini, seperti para biarawan di masa-masa lain, memiliki waktu luang, dan memulai cara berpikir borjuis.

Cara berpikir borjuis melahirkan sebuah pembaruan budaya dengan gagasan-gagasan tentang kemajuan dan bahwa segala sesuatu harus dibuktikan dan diverifikasi. Oleh karena itu, dogma-dogma tidak boleh diterima. Hal ini telah dimulai dengan

Martin Luther (1483-1546), yang merupakan orang pertama yang prihatin dengan sekolah publik dalam bentuk yang kita pahami hari ini.

> Luther dan para pengikutnya, bertepatan dengan penemuan huruf lepas oleh Gutenberg, memberikan sebuah stimulus yang sangat besar bagi perkembangan sekolah-sekolah dasar di Eropa utara. Pencetakan Alkitab dalam skala besar, dan doktrin bahwa keselamatan datang langsung dari Alkitab, membuat pengajaran membaca menjadi sebuah keharusan moral bagi umat Protestan yang mampu membayarnya. Revolusi industri, yang datang menyusul Reformasi, menyediakan kondisi terakhir yang diperlukan untuk proliferasi sekolah yang cepat, dengan menyediakan baik sarana maupun dasar sekuler yang rasional untuk penyebaran literasi" (Reimer 1983, 77)

Borjuasi merevolusi masyarakat, dan juga mengelaborasi sebuah konsepsi baru tentang sekolah. Ia mengambil aparatus ini dari Gereja agar ia juga dapat mengekspresikan kabar baiknya sendiri, yang sekarang bukan lagi Injil, tetapi gagasan-gagasan tentang kemajuan dan kebebasan individu. Untuk mengatasi perbudakan dan feodalisme, status orang merdeka perlu diciptakan, dalam arti bahwa mereka dapat membeli dan menjual tenaga kerja mereka, membebaskan budak, dan memberikan kepada masyarakat sebuah arah lain—yaitu, sebuah arah awam.

Lebih dari 200 tahun yang lalu, revolusi Prancis membela sekolah yang gratis, publik, awam, wajib, dan universal untuk semua orang dalam hal pendidikan dasar. Kita beralih dari sekolah konfesional ke sekolah awam—atau lebih tepatnya, ke sekolah semi-konfesional. Borjuasi revolusioner berinvestasi dalam proyek sekolah, karena ia tertarik untuk menggunakannya sebagai sebuah wahana untuk menyebarkan cara berpikirnya dan sebagai sebuah instrumen untuk melatih tenaga kerja manual untuk mendorong proyek ekonominya. Dengan ini—pada akhir abad yang lalu, yang juga merupakan abad borjuasi *par excellence*—sekolah diuniversalisasikan di negara-negara yang hari ini paling maju. Pada akhir abad yang lalu dan selama awal abad ini, investasi-investasi pendidikan yang sangat besar dilakukan di Eropa, Amerika Serikat, dan Jepang. Sekolah tidak lagi tunduk pada doktrin Gereja, tetapi lebih pada pelayanan negara-negara nasional. "Tindakan-tindakan birokratis, hukum, dan prosedural yang menggabungkan puluhan ribu sekolah distrik yang secara nominal independen, dan ribuan sekolah menengah dan universitas ke dalam sebuah sistem nasional adalah hasil logis dari sebuah filsafat yang menganggap sekolah tunduk pada tujuan-tujuan nasional." (Reimer 1983, 79)

Pada abad kesembilan belas, perubahan-perubahan penting diperkenalkan ke dalam tujuan-tujuan pengajaran. Yang sekarang diarahkan oleh masa depan, dan mencoba untuk "melatih manusia yang dapat beradaptasi dan dapat digunakan." (Lobrot 1972, 23) Pendidikan wajib, awam, dan gratis menjadi hak bagi semua. Tujuan-tujuan yang, sejak saat itu, menandai pengajaran dan pedagogi didefinisikan melalui teks-teks resmi, dan staf pengajar, untuk pertama kalinya dalam sejarah, dibentuk

secara hierarkis, sesuai dengan kepentingan-kepentingan kelas yang berkuasa.

Menurut Lobrot, sekarang ada lima tujuan pendidikan: budaya umum; perolehan otomatisme dasar, seperti membaca, menulis, mengeja, dan berhitung; mempersiapkan anak untuk sebuah profesi; pengajaran praktis; dan sebuah pedagogi baru yaitu belajar untuk belajar. Semua tujuan ini didasarkan pada konsepsi borjuis tentang pendidikan bahwa pengajaran, pertama dan terutama, adalah sebuah investasi sosial yang produktif dan perlu.

Mengapa borjuasi begitu menghargai pendidikan?

Karena ia membutuhkan sekolah dan guru untuk mendirikan masyarakat borjuis dan kapitalis yang baru. Kita dapat mengatakan bahwa bentuk produksi kapitalis sepenuhnya memperbarui sekolah. Namun, di pertengahan abad kedua puluh, kapitalisme mulai semakin sedikit berinvestasi pada pengajaran dasar dan lebih banyak pada pendidikan tinggi karena pengembangan ilmu pengetahuan dan teknologi lebih menarik minatnya daripada penyebaran gagasan-gagasan liberal yang sudah hegemonik di negara-negara maju. Masyarakat menjadi bersatu di sekitar media massa yang jauh lebih kuat.

Negara-negara yang telah menyebarkan sekolah untuk semua, dengan menanamkan akarnya di dalam komunitas, berhasil, setidaknya, untuk mempertahankan kualitasnya. Namun, di negara-negara yang belum melakukan ini, terjadi penurunan kualitas sekolah yang sangat besar pada paruh kedua abad ini. Inilah kasus Brasil, yang belum berhasil menanamkan sekolah borjuis, dan di mana kepentingan-kepentingan Gereja telah mendominasi dalam urusan-urusan pendidikan. Brasil semi-kapitalis mencapai tahun 1950-an tanpa menyediakan pendidikan dasar untuk semua orang, dan dengan tingkat buta huruf yang tinggi. Borjuasi lebih banyak berinvestasi di bidang komunikasi sosial—dalam industri budaya terutama di televisi—daripada di sekolah. Hari ini, Brasil dan negara-negara Amerika Latin sedang mengalami sebuah krisis sekolah yang mendalam, karena investasi pendidikan tidak lagi menarik minat elite nasional. Sekolah telah, seperti pada akhir feodalisme, sekali lagi menjadi sebuah tuntutan kerakyatan.

Negara-negara yang menanamkan model sosialis mengembangkan sektor pendidikan jauh lebih lengkap. Mereka memperluas akses ke pendidikan dasar jauh lebih luas daripada negara-negara kapitalis dependen. Hari ini, model ini juga sedang mengalami sebuah krisis, dengan krisis tersebut adalah krisis sosialisme itu sendiri. Hal ini mungkin terhubung dengan krisis dalam kapitalisme. Selama tiga puluh tahun terakhir saya telah mengikuti situasi sekolah, dan kemunduranya yang semakin meningkat di Brasil dan Amerika Latin. Namun, di Amerika Latin, Chili, Argentina, dan Meksiko—serta negara-negara lain seperti Uruguay dan Kosta Rika—telah berhasil maju jauh lebih banyak daripada Brasil. Tingkat kehadiran di sekolah jauh lebih tinggi di negara-negara tersebut.

Tanpa tekanan dari masyarakat, tidak ada perkembangan sekolah. Masyarakat

harus membela sekolah. Di Eropa dan di Amerika Serikat, masyarakat menekan negara untuk menawarkan sebuah pendidikan berkualitas tinggi. Di Jepang, selama beberapa tahun, negara menginvestasikan sekitar 40 persen dari anggaran tahunannya untuk pendidikan karena masyarakat menuntutnya.

KEBAHAGIAAN SEBAGAI SEBUAH PROYEK SEKOLAH

Dihadapkan dengan krisis sekolah borjuis, kita dapat mengantisipasi munculnya sebuah jenis sekolah lain yang oleh George Snyders disebut "sekolah dari visi sosialis," sebuah sekolah non-otoriter dan yang sering saya sebut sebagai "sekolah publik kerakyatan."

Hari ini, sekolah ini harus memiliki tiga karakteristik esensial:

1. Ia harus demokratis—yaitu, ia harus untuk semua orang dan dalam kuantitas.
2. Ia harus otonom.
3. Ia harus memiliki sebuah kualitas baru.

Sekolah baru ini tidak bisa menjadi sekolah birokratis saat ini, tetapi ia bisa datang dari dalam sekolah saat ini, dengan bekerja pada kontradiksi-kontradiksi internalnya. Dewan sekolah, misalnya, bisa menjadi sebuah langkah penting ke arah ini, tetapi ia bukanlah satu-satunya instrumen. Sekolah birokratis adalah kebalikan dari sekolah otonom. Pendidikan yang membebaskan hari ini memiliki sebuah nama baru—otonomi. Pendidikan untuk otonomi adalah buaian dari pendidikan yang membebaskan dan anti-otoritarian.

Saya ingin menarik perhatian di sini pada karakteristik ketiga dari sebuah kualitas baru. Banyak orang tersesat dengan konsep itu. Mereka menerima dua karakteristik pertama, tetapi tidak yang ketiga. Mereka percaya bahwa kualitas adalah apa yang kita miliki di masa lalu. Sebuah kualitas baru bukanlah sebuah kembali ke masa lalu dari sekolah-sekolah paroki kuno, seperti yang ingin dilihat oleh Milton Friedman. Sebuah kualitas baru harus dibangun. Inilah pertanyaan yang dikembangkan oleh Snyders dalam bukunya *Happiness at School*. Saya ingin mengomentarinya, sebagai salah satu praanggapan untuk memikirkan kembali proyek sekolah hari ini.

Pertama, sepatah kata tentang judul buku Snyders ini patut disampaikan. Ia memberitahu kita bahwa, baik dalam masyarakat religius maupun borjuis, kebahagiaan ditemukan setelah sekolah. Anak selalu diberitahu: "Jangan sedih ... sekolah haruslah menyedihkan karena besok kamu akan penuh dengan kebahagiaan. Hari ini, sekolah haruslah menyedihkan, serius, karena pengetahuan adalah sesuatu yang sulit untuk diperoleh, dan besok kamu akan mendapatkan imbalan atas kesedihan hari ini. Kamu harus menunda kesedihanmu untuk setelah sekolah." Jenis sekolah ini memungkinkan anak-anak untuk bahagia hanya pada saat istirahat.

Snyders percaya bahwa kebahagiaan di sekolah berarti tidak meninggalkannya untuk nanti, dan tidak menundanya. Tesis sentralnya adalah bahwa kebahagiaan dan

kepuasan adalah fundamental bagi sekolah untuk menyelesaikan tugasnya dalam transmisi dan elaborasi budaya. Ia pertama-tama melampaui posisi sekolah tradisional, religius, dan konfesional, yang bersikeras pada kesedihan dan disiplin eksternal. Namun, ia juga melampaui sekolah baru, karena sekolah baru mencoba untuk bereaksi terhadap sekolah tradisional dengan menginovasi metode-metode dan membuatnya lebih menyenangkan. Namun, ini bukan hanya persoalan membuat metode lebih menyenangkan. Ada juga persoalan menemukan seberapa besar kepuasan dan kebahagiaan yang dimiliki orang saat mereka membangun dan mengelaborasi budaya mereka. Inilah tesis sentral dari *Happiness at School*.

Snyders memperkenalkan buku ini dengan tiga tema.

Pertama, ia pada awalnya menyatakan bahwa memperbarui sekolah berarti mentransformasikan isi budayanya. Ia mempertanyakan isi dari sekolah hari ini. Hari ini, mereka yang menekankan isi—para fungsionalis—gagal untuk memahami tesis Snyders ini. Mereka berpikir bahwa ia sedang membela isi dari sekolah tradisional.

Kedua, ia menentang gagasan tentang sekolah baru dengan mengatakan bahwa sekolah seharusnya mempersiapkan untuk masa depan. Sekolah hari ini mencoba untuk meninggalkan unsur-unsur yang paling esensial untuk masa depan.

Q. Mengapa kamu belajar?

A. Untuk naik kelas. Sekarang aku harus belajar banyak untuk naik ke kelas dua, lalu ke kelas tiga, lalu ke kelas empat, dan seterusnya.

Q. Tapi mengapa kamu akan terus belajar setelah itu?

A. Karena aku perlu belajar untuk masuk universitas. Dan di universitas mereka bilang kita harus belajar banyak untuk nanti. Jadi, kalau kita lulus ujian, kita mungkin bisa mengambil studi pascasarjana.

Q. Dan mengapa kamu akan mengambil studi pascasarjana?

A. Tidak ada alasan... Mungkin itu akan berguna untuk nanti. Siapa tahu ... untuk menjadi bahagia.

Sekolah mencoba untuk menunda kebahagiaan. Seseorang mencapai akhir, dan seseorang selalu menunda untuk besok kebahagiaan yang dapat kita miliki hari ini. Tujuan hidup adalah kebahagiaan. Sekolah tidak boleh kehilangan pandangan akan tujuan ini dalam tujuan-tujuannya sendiri. Waktu dan tempat untuk menjadi bahagia adalah sekarang dan di sini.

Snyders mengutip Engels dan Marx. Ia mencoba untuk menunjukkan bahwa gagasan tentang kebahagiaan ini adalah visi Marxis tentang sekolah—dari sebuah sekolah yang penuh dengan kebahagiaan, kegembiraan, dan kepuasan.

Sumber kegembiraan, bagaimanapun, tidak boleh dicari melalui metode-metode yang lebih menyenangkan, maupun dalam hubungan-hubungan yang bersahabat antara guru dan murid. Metode-metode baru mengusulkan pilihan-pilihan: sebuah

teks bebas, sebuah majalah sekolah, sebuah pilihan isi dan aktivitas, menggambar bebas, dan sejenisnya. Tidak satu pun dari ini yang harus dikesampingkan. Namun, mereka adalah konsekuensi dan bukan penyebab utama. Kebahagiaan adalah sebuah konsekuensi, dan bukan sebuah penyebab. Snyders ingin menemukan kebahagiaan di sekolah, dan dalam hal-hal khusus yang dapat ia tawarkan yang tidak dapat digantikan. Ini adalah sebuah jenis kebahagiaan yang hanya dapat ditawarkan oleh sekolah kepada kita, dan yang berada dalam posisi terbaik untuk memberikannya kepada kita.

Itu akan menjadi sebuah sekolah yang benar-benar memiliki keberanian untuk mempertaruhkan segalanya pada kepuasan yang diberikan oleh budaya yang dielaborasi pada tuntutan-tuntutan budayanya yang tertinggi.

Ketiga, Snyders mengajukan pertanyaan lain dalam pendahuluan ini ketika ia berbicara tentang antusiasme budaya ini. Tidakkah sekolah ini akan menjadi elitis? Bukankah kepuasan hanya untuk beberapa orang?

Menarik bahwa Snyders, yang, bertahun-tahun yang lalu, begitu banyak mengkritik nondirektivitas, sekarang menemukan bahwa, dalam gerakan tersebut, ada gagasan yang mendalam bahwa sekolah haruslah memuaskan. Ketika para mahasiswa pada bulan Mei 1968 meneriakkan "*imagination au pouvoir*" ("Imajinasi untuk berkuasa"), dan "Mari kita realistis dan meminta yang mustahil," mereka ingin sepenuhnya memperbarui isi sekolah. Mereka ingin mengubah sekolah.

Snyders sedang memikirkan kembali gerakan Mei 1968, dan juga secara tidak langsung memikirkan kembali karya pendidik Ivan Illich, dan teori nondirektivitas, tanpa melepaskan kritik terhadapnya yang telah ia tulis sebelumnya, tetapi melihatnya dengan sebuah sudut pandang yang lebih positif.

Saya percaya bahwa *Happiness at School* adalah karya Snyders yang paling matang. Ia mengakhiri karya ini dengan menyatakan bahwa sekolahnya tidaklah elitis. Kebahagiaan bukanlah sebuah produk yang disediakan untuk segelintir orang. Sekolah kebahagiaan ini dapat dibangun sekarang, di dalam sebuah sekolah yang tidak bahagia, dan ia dapat menjadi sebuah sekolah untuk semua orang.

SEKOLAH DAN BUDAYA MASSA KERAKYATAN

Ada banyak produk budaya yang diperoleh di luar sekolah, karena sekolah bukanlah satu-satunya tempat di mana budaya dapat diapropriasi. Budaya diasimilasi melalui pengalaman-pengalaman langsung kehidupan. Kita menyerapnya tanpa kita sadari. Kita bergerak ke arah budaya yang meresapi lingkungan kita, mengikuti rasa ingin tahu dan keinginan kita. Inilah yang oleh Snyders disebut "budaya pertama," budaya hasrat, kepuasan, dan rasa ingin tahu.

Saya adalah apa yang saya inginkan, apa yang saya ingin tahu untuk menjadi, apa yang saya lakukan, apa yang saya kerjakan, apa yang saya lihat dan amati, apa yang saya asimilasi hari demi hari. Hasil dari pengalaman yang dihayati ini adalah budaya

pertama, apa yang saya manfaatkan dan yang memberi saya kebahagiaan dalam kehidupan sehari-hari ketika, misalnya, saya menonton televisi, membaca koran atau majalah, menonton pertandingan sepak bola, mendengarkan musik, dan sebagainya. Apa yang paling mengelilingi kita hari ini, kata Snyders, adalah budaya massa.

Snyders tidak merendahkan nilai budaya massa, tetapi ia menunjukkan sejauh mana ia tidak memadai. Budaya pertama ini menjanjikan banyak hal tetapi hanya sedikit yang ia penuhi dari apa yang dijanjikannya. Ia harus diperluas ke dalam budaya yang terelaborasi. Budaya yang terelaborasi dapat, lebih baik daripada budaya pertama, mencapai tujuan-tujuan dan kepuasan dari budaya pertama. Budaya pertama—budaya sehari-hari dan massa—dapat membuat seseorang tidak puas. Hanya budaya yang terelaborasi yang dapat mengisi celah ini.

Budaya pertama mengarah pada nilai-nilai pertama dan nyata. Ia sebagian mencapainya dan, sebagian, ia juga gagal.

Budaya yang terelaborasi menawarkan kita sebuah kesempatan yang jauh lebih besar untuk sepenuhnya menghayati nilai-nilai yang sama ini, yang mengarah pada sebuah refleksi tentang hubungan antara budaya pertama ini dan budaya yang terelaborasi—sebuah hubungan yang dapat dilihat sebagai sebuah sintesis antara kontinuitas dan pemutusan. Budaya yang terelaborasi adalah bagian dari budaya pertama. Ia melanjutkan, tetapi, pada saat yang sama, memutus hubungan dengan budaya pertama.

Marilena Chaui, dalam *Conformismo e resistencia* (Konformisme dan Perlawanan) (1986), sebuah analisis kritis terhadap budaya massa, menyatakan bahwa bentuk budaya ini menggunakan apa yang terbaik dalam budaya kerakyatan, melemahkannya, dan kemudian mengembalikannya kepada rakyat dalam bentuk resep-resep dan ajaran-ajaran. Ia membela budaya yang benar-benar kerakyatan, sebagai lawan dari budaya massa.

Snyders berpikir secara berbeda. Ia percaya bahwa budaya zaman kita adalah budaya massa. Ia melihat kemungkinan-kemungkinan besar dalam budaya massa—misalnya, kemungkinan yang ia tawarkan kepada kita untuk terhubung dengan seluruh dunia. Misalnya, ketika seorang aktor yang sering kita lihat di televisi meninggal, kita merasakan kematiannya seolah-olah itu adalah kematian seorang anggota keluarga karena, melalui televisi, ia telah menghabiskan waktu yang lama di rumah kita. Sedikit demi sedikit, kita menerima sejumlah besar anggota baru ke dalam keluarga kita, termasuk orang-orang dari budaya dan negara lain. Snyders percaya bahwa ini adalah sebuah elemen positif dari budaya abad kedua puluh ini. Ia menyatukan kita dengan seluruh dunia. Kita merasa seperti penghuni dari sebuah dunia tunggal.

Televisi secara instan dan simultan menghubungkan kita dengan planet ini. Pada abad yang lalu, sarana komunikasi ini tidak ada. Bukanlah sekolah dari abad yang lalu yang harus kita bangun kembali. Kita harus membangun sekolah dari kehidupan sehari-hari, dari orang-orang masa kini, dan warga negara masa depan. Komunikasi

massa telah memungkinkan kita untuk merasa bahwa kita adalah anggota dari kemanusiaan dan komunitas manusia, bukan hanya sebuah kelompok. Perasaan ini pada dasarnya telah dibangun oleh televisi dan radio.

Namun, di sisi lain, budaya massa membawa beberapa risiko—di antaranya adalah risiko atomisasi budaya, penyederhanaan, dan stereotip. Ia tidak menjelaskan hal-hal yang rumit, tetapi, sebaliknya, memberi kita hasil-hasil yang disederhanakan dan sesaat.

Fakta bahwa sekolah tidak memperhitungkan budaya massa berkontribusi pada kegagalan di sekolah dari anak-anak dari latar belakang kerakyatan. Seperti yang dikatakan Snyders,

> Seseorang tidak bisa membungkam keresahan yang dirasakan oleh anak-anak ini dalam kaitannya dengan budaya sekolah. Ini dimulai dengan bahasa di sekolah, karena itu bukanlah bahasa mereka, dan melayani kepentingan-kepentingan yang bukan milik mereka. Sekolah ingin membuat mereka menerima nilai-nilai orang lain. Ditambah dengan fakta bahwa sekolah akan memisahkan mereka dari keluarga mereka: kemajuan di sekolah menjauhkan anak-anak dari mereka yang mereka cintai. Ini mungkin sebuah cara pengkhianatan." (1988, 57)

Sekolah tampaknya teralienasi dalam kaitannya dengan budaya yang ada di sana. Budaya massa ini yang memupuk sisi afektif, membuat tubuh bergetar dan menembus pikiran. Sekolah menjauhkan anak dari lingkungan ini di mana ia terus-menerus dibombardir oleh komunikasi massa, dan membawanya ke sebuah tempat yang membosankan di mana bahasanya tidak digunakan, dan di mana keinginannya tidak dipuaskan.

Madalena Freire (1983), salah satu pendidik Brasil yang telah bekerja dengan hubungan antara yang afektif dan yang kognitif di sekolah, telah menunjukkan betapa pentingnya hubungan ini, tidak hanya untuk menyelamatkan identitas anak, tetapi juga untuk perkembangan intelektualnya sendiri.

Tubuh juga merupakan salah satu tema fundamental dari pedagogi kebahagiaan Marxis. Merasa nyaman di dalam kulit sendiri, merasakan yang lain, merasakan pandangan, memahami air mata anak, merasakan pelukan ... ini semua adalah nilai-nilai yang dilarang oleh sekolah tradisional dan yang harus diselamatkan. Ana Maria Freire (1989), saat menulis tesis doktoralnya tentang larangan tubuh dalam sejarah buta huruf, menunjukkan bagaimana sekolah di Brasil lahir dari larangan tubuh, karena tubuh dianggap sebagai sebuah dosa. Saat ini, sarana-sarana komunikasi memutus hubungan dengan ini, dan kaum muda serta anak-anak dapat melihat pemutusan ini. Namun, mereka tiba di sekolah, dan mereka tidak melihat pemutusan ini di sana. Sekolah tidak melanjutkan apa yang mereka lihat di rumah.

Sekolah perlu membuat sintesis antara kontinuitas dan pemutusan dalam kaitannya dengan budaya massa. Yang segera, dan budaya pertama, harus berfungsi sebagai sebuah seruan ke arah yang lebih terelaborasi.

Aktivitas murid haruslah bebas sekaligus terarah. Ada sebuah risiko besar dalam mengizinkan anak sebuah pilihan bebas. Mengapa? Karena budaya pertama terbatas. Namun, pada saat yang sama, tidak ada cara di mana kita dapat menghindari untuk memulai dari kebebasan memilihnya. Kita harus memulai darinya, tetapi dari sebuah pilihan yang dilengkapi dengan orientasi dari guru.

Sintesis ini secara khusus diperlukan bagi anak-anak dari kelas-kelas kerakyatan. Snyders mengatakan,

> Seseorang tidak akan maju dengan mengundang anak-anak kerakyatan untuk menentang devaluasi yang sering terjadi terhadap kebiasaan-kebiasaan budaya mereka dengan sebuah kontra-devaluasi terhadap budaya teoretis. Jika budaya dan gagasan-gagasan kita benar-benar diresapi oleh perjuangan kelas, bagaimana kita bisa mengandaikan bahwa budaya hanya bisa berada di tangan kelas yang dominan dan hanya ditentukan oleh kepentingan-kepentingan kelas yang dominan? Dan, oleh karena itu, akankah pekerja pabrik mengkhianati kelasnya jika ia mendominasi tingkat abstrak? Melepaskan kemungkinan untuk membimbing anak-anak dari kelas-kelas kerakyatan ke bentuk-bentuk budaya yang terelaborasi dan sulit—dan menggantinya dengan komik anak-anak apa pun atau teks apa pun, atau teks-teks paling kekanak-kanakan dari beberapa orang dewasa, adalah meremehkan rakyat." (1988, 125)

Sekolah-sekolah Yunani memperhitungkan budaya massa kerakyatan ini. Ketika saya membaca buku Snyders, saya teringat akan sekolah Yunani yang menggunakan Homer sebagai isi dasar. *Iliad* dan *Odyssey* digunakan untuk studi bahasa, sejarah, geografi, dan bahkan untuk kalkulus matematika. Karya-karya sastra, sebagaimana mereka dikenal dan dilantunkan oleh semua orang—setidaknya yang bukan budak—digunakan sebagai dasar untuk mengajar.

Snyders mengembangkan tema-tema fundamental lainnya untuk memahami proyeknya tentang sebuah sekolah yang bahagia. Di antaranya adalah cinta, optimisme, dan kemajuan. Ini hanyalah tema-tema yang paling hadir dalam budaya massa. Ia mengusulkan agar tema-tema ini juga menjadi bagian dari kurikulum sekolah, untuk menunjukkan bahwa sekolah bukanlah kekacauan, tetapi bahwa ia maju, dan bahwa ia bukanlah sebuah suksesi dari kehendak sesaat, kebetulan, dan kebisingan. Sejarah masyarakat adalah sebuah produsen makna. Menurut Snyders,

> Sejarah memiliki sebuah kesatuan, sebuah koherensi, sebuah kontinuitas. Ia membentuk sebuah proses total: berbagai tatanan kejadian mengambil bagian dalam sebuah gerakan bersama. Mereka tidak tersebar dalam sebuah suksesi yang hanya dijejerkan. Oleh karena itu, ada sebuah kejelasan yang mungkin dalam transformasi historis dan sebuah kendali yang mungkin dari manusia atas transformasi historis mereka. Dunia sedemikian rupa sehingga ia menawarkan pendekatan-pendekatan, titik-titik tumpu, baik bagi tindakan kita maupun bagi pemikiran kita." (1988, 170).

Apa yang harus ditunjukkan oleh sekolah, dengan demikian, adalah bahwa ada sebuah kontinuitas dalam sejarah dan sebuah arah untuk kemajuan.

PROYEK SEKOLAH NON-OTORITER

Kesulitan dan usaha akan terus-menerus hadir di sekolah. Belajar *untuk* kepuasan dan bukan *melalui* kepuasan tidak meniadakan yang menyakitkan. Jika sekolah ingin menyaingi waktu luang—dengan distraksi dan hiburan yang ditawarkan oleh budaya massa kepada kita—ia akan selalu kalah. Bukan melalui kepuasan, seperti yang ditekankan oleh sekolah baru, seseorang seharusnya belajar, tetapi untuk kepuasan. Pengetahuan yang terelaborasi menawarkan kita sebuah kepuasan yang intens yaitu kepuasan budaya.

Sekolah akan lelah, sia-sia, jika ia ingin menempatkan dirinya setara dengan kenikmatan-kenikmatan yang dapat ditemukan di luar sekolah. Ia tidak dapat membawa cara berada televisi ke dalam ruang kelas. Masing-masing memiliki kekhasannya sendiri.

Apakah kekhasan dari sekolah itu?

Kekhasan dari sekolah terletak pada unsur-unsur sistematis dan progresifnya, atau anti-kebetulan, seperti yang dikatakan Snyders. Budaya pertama terjadi, dalam banyak kesempatan, secara kebetulan, dan melalui kehidupan sehari-hari, tanpa sebuah program kesinambungan. Anda pergi ke teater atau menonton sebuah film. Keduanya berakhir. Mereka mungkin sangat instruktif. Mereka bisa sangat menghibur, tetapi mereka tidak memiliki kesinambungan. Kenikmatan yang Anda temukan di sebuah pesta tidak memiliki kesinambungan. Ketika pesta selesai, ia berakhir.

Sebaliknya, di sekolah, aktivitas-aktivitas diorganisir secara sistematis, dapat diperkirakan, dan berkelanjutan. Pada hari anu, pada jam anu, pelajarannya matematika! Anda tahu bahwa momen ini disediakan untuk itu. Jadi, ada sebuah kesinambungan, sebuah rangkaian, dan Anda tahu bahwa pengetahuan akan maju sedikit demi sedikit, dan secara sistematis. Inilah unsur spesifik dari sekolah.

Sekolah tidak mengklaim sebuah monopoli atas budaya yang terelaborasi. Ia tidak pernah memiliki monopoli ini, dan ia memilikinya lebih sedikit hari ini daripada sebelumnya. Di luar sekolah, berbagai bentuk hiburan, pendidikan lanjutan, dan pelatihan mandiri, pada akhirnya menempatkan kehadiran sebuah budaya pada tingkat yang sama dengan budaya sekolah. Ada teater, konser, museum, kuliah, eksperimen ilmiah, televisi, bioskop, video, dan lainnya. Perbedaan yang tepat terletak pada sistematisasi. Apa yang bagi saya tampaknya mencirikan sekolah adalah sebuah organisasi situasi yang sistematis dan berkelanjutan. Ada prasyarat-prasyarat—yaitu, sebuah tingkat persiapan yang dianggap sangat diperlukan untuk apa yang seseorang lakukan. Oleh karena itu, ada sebuah homogenitas tertentu dari pelatihan, pengetahuan, usia yang sesuai, dan faktor-faktor lain. Seseorang bergerak melalui tahapan-tahapan, selangkah demi selangkah. Ada sebuah program yang progresif.

Namun, suksesi yang koheren dan wajib tidak boleh menjadi kebalikan dari kebahagiaan. Yang sistematis, yang sulit, yang wajib—semua karakteristik ini jelas juga dapat diterapkan pada sekolah tradisional.

> Impian dari sekolah saya bukanlah untuk menekan mereka secara mutlak; saya ingin mempertahankannya dengan cara tertentu, bahkan memperluasnya, di hadapan godaan-godaan terbalik tertentu dari banyak inovator: sekolah saya adalah pertaruhan yang paradoksal dalam memaksakan matematika pada semua orang pada suatu hari tertentu, bahkan pada mereka yang tidak menginginkannya, dan memodifikasi situasi sedemikian rupa sehingga semua orang dapat merasakan kepuasan dan merasa bahwa mereka sedang maju menuju kebebasan." (Snyders 1988, 210)

Snyders menghargai guru sebagai seorang pekerja profesional. Ia juga menggambarkan guru yang mendambakan untuk menjadi seorang guru, menambahkan bahwa dambaan ini bahkan dapat mencapai proporsi yang konyol. Guru khusus ini berusaha untuk melakukan yang mustahil dengan muridnya, dengan maksud agar muridnya dapat melampaui dirinya. Kemudian, guru perlu memulai perjalanan yang sama lagi dengan setiap murid baru.

Murid akan memperhatikan betapa konyolnya sang guru. Namun, dengan kekonyolan itu—kekonyolan yang luhur ini, keterlibatan ini—gurulah yang memungkinkan murid untuk, memang, melampaui dirinya.

Bagaimana mungkin membangun sebuah sekolah yang bahagia, dengan begitu banyak tuntutan yang dibuat oleh masyarakat pada sekolah, dan dengan begitu banyak kewajiban yang tidak bergantung pada pilihan bebas dari sekolah dan dari sang pendidik?

Sangat sulit bagi kita para guru untuk merumuskan persamaan hubungan antara kebebasan dan kewajiban. Misalnya, apakah kita tahu bagaimana cara mempertahankan disiplin sebagai kebebasan, dengan sebuah keakraban tertentu? Bagaimana sekolah bisa bebas, dan, pada saat yang sama, mempertahankan semua kewajiban baik dari para guru maupun para murid?

Penaklukan kebebasan tidak berarti bahwa pada awalnya akan ada sebuah periode ketiadaan kebebasan yang tak berkesudahan, juga tidak berarti bahwa perlu menunggu hingga nanti untuk ia ditransfer. Pada setiap momen dari hari sekolah, ada, dalam proporsi yang bervariasi, kebebasan, kemandirian, dan kemajuan menuju kebebasan yang lebih besar. Metode-metode aktif berpusat pada tesis tentang kebebasan memilih. Namun, ini hanyalah permulaan. Fakta memilih tidak berarti bahwa semua pilihan valid. Hal ini dapat mengarah pada skeptisisme. Gagasan tentang pilihan bebas ini di mana semua pendapat tampak benar membuat anak menjadi skeptis—yaitu, alih-alih mengambil sebuah posisi, ia menerima semuanya sebagai benar. Anak tidak bebas untuk memilih segalanya—untuk memilih menjadi rasis, misalnya. Meskipun sekolah

seharusnya menjadi sebuah tempat untuk kebebasan, seorang guru tidak boleh pernah mengizinkan pilihan rasisme, karena pilihan ini akan melukai hak-hak asasi manusia yang fundamental.

Saya percaya bahwa Snyders berada di jalur yang sama dengan banyak pendidik lain, seperti Bogdan Suchodolski, Paulo Freire, Francisco Gutierrez (1984), Amílcar Cabral (1977), dan serangkaian pemikir modern, yang mengantisipasi visi sebuah sekolah yang merupakan sintesis yang melampaui antara, di satu sisi, sekolah-sekolah tradisional religius, konfesional, dan klasik, dan, di sisi lain, sekolah borjuis yang awam, menuju sebuah sekolah yang terkadang saya sebut sosialis, terkadang kerakyatan, dan, semakin sering, sekolah warga. Saya tidak memiliki nama yang pasti untuknya. Suchodolsky menyebutnya "sekolah sosial." Ia adalah seorang sosialis, tetapi ia lebih suka berbicara tentang sebuah pedagogi sosial dan sebuah sekolah sosial. Amílcar Cabral, salah satu pendidik terbesar Afrika, berbicara tentang sebuah sekolah konversi.

Meskipun demikian, tidak penting apa namanya. Yang penting adalah bahwa masa depan dicari dengan etika dan harapan yang merupakan makanan bagi sang pendidik. Pendidik progresif, terlepas dari krisis sekolah dan kesulitan kerjanya, akan selalu optimis, karena ia percaya pada sejarah sebagai sebuah kemungkinan. Oleh karena itu, ia memiliki kesetaraan dan otonomi untuk semua orang. Seperti yang telah dikatakan oleh Paulo Freire, "Saya tidak memahami eksistensi manusia dan perjuangan yang niscaya untuk membuatnya lebih baik, tanpa harapan dan impian. Harapan adalah sebuah keniscayaan ontologis. ... Saya tidak berharap karena keras kepala tetapi karena sebuah keharusan eksistensial dan historis." (1992, 10)

7
SEKOLAH WARGA

Sekolah yang kehilangan otonominya juga kehilangan kemungkinan-kemungkinannya untuk mendidik demi kebebasan. Inilah tesis yang ingin saya bela dalam bab ini.

Membahas tema otonomi berarti membahas sejarah pendidikan itu sendiri karena kita dapat melihatnya sebagai sejarah perjuangan untuk otonomi intelektual dan institusional sekolah, yang terkait dengan kebebasan berekspresi dan mengajar. Meskipun otonomi bukanlah istilah yang sering digunakan, isi esensialnya ditemukan dalam seluruh sejarah gagasan-gagasan pedagogis.

OTONOMI DAN KODRAT PENDIDIKAN

Perdebatan saat ini tentang otonomi sekolah berakar pada proses dialogis pengajaran di awal filsafat Yunani. Dalam dialog antara Sokrates dan Menon di sebuah alun-alun di Athena tentang kemungkinan apakah mungkin untuk menjadi bajik—sang guru, Sokrates, bersikeras bahwa sang budak, Menon, harus mencari jawaban di dalam dirinya sendiri. Dengan demikian, mendidik berarti memberdayakan, mengkualifikasi, dan mempotensialkan, sehingga murid dapat mencari jawaban atas apa yang ia tanyakan. Ini berarti melatih untuk otonomi. Sekolah, dalam cita-cita Sokrates, harus berpusat pada otonomi. Metodenya haruslah dialog. Sang murid harus menemukan kebenaran. Oleh karena itu, pendidikan adalah pendidikan-diri.

Kata *otonomi* berasal dari bahasa Yunani *autos* (diri sendiri) dan *nomos* (hukum), dan berarti "kemampuan untuk menentukan diri sendiri, untuk memenuhi diri sendiri." Otonomi juga berarti pembangunan diri, dan pemerintahan diri. Sekolah otonom adalah sekolah yang memerintah dirinya sendiri. Namun, tidak ada otonomi absolut karena ia selalu dikondisikan oleh keadaan. Oleh karena itu, otonomi selalu relatif dan ditentukan secara historis.

Pendidik humanis Italia, Vittorino Da Feltre, adalah seorang pelopor dari sekolah anti-otoritarian modern. Di sekolahnya, *La Casa Giocosa* (Rumah Bahagia), dan pada

suatu periode di mana metode-metode skolastik otoriter berpusat pada sang kepala sekolah, Da Feltre mengusulkan metode-metode aktif seperti partisipasi langsung para murid. Demikian pula, kritik satir Francois Rabelais (1495-1553) terhadap metode-metode skolastik, berkontribusi pada perkembangan gagasan-gagasan tentang pemerintahan-diri dalam pedagogi. Gagasan-gagasan ini mempengaruhi Montaigne (1553-1592), John Locke (1632-1704), dan Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Montaigne percaya bahwa masalah sentral dari pendidikan adalah minat murid dalam studinya, yang lebih besar sesuai dengan partisipasinya dalam pemilihan isi.

Seperti para pendidik modern lainnya, humanis Ceko, Jean Amos Comenius (1592-1671), menekankan pentingnya tindakan, dan aktivitas-mandiri dari sang murid. Pada Locke, kita menemukan, untuk pertama kalinya dalam sejarah pemikiran pedagogis, ungkapan *pemerintahan-diri*, yang dianggap sebagai tujuan sekaligus sarana dari pendidikan. Pemerintahan-diri Locke memiliki sebuah gagasan moral tentang pengendalian-diri. Pada Rousseau, ungkapan *pemerintahan-diri* memiliki sebuah makna sosio-edukatif. Pedagogi Rousseau berpusat pada otonomi anak, di mana anak adalah seorang makhluk yang lengkap dan sempurna, sama seperti orang dewasa.

Gerakan sekolah baru dibentuk di sekitar sebuah paradigma edukatif baru, dan dipimpin oleh John Dewey (1859-1952), yang prinsip-prinsipnya yaitu "belajar sambil melakukan," "belajar melalui kehidupan," dan "belajar melalui demokrasi" masih sangat hidup. Selain Dewey, karya-karya Maria Montessori (1870-1952), Pistrak, Jean Piaget (1896-1980), dan Celestin Freinet (1896-1966) mengukuhkan prinsip-prinsip otonomi dan aktivitas-mandiri dari sang murid. Namun, mereka memiliki visi-visi yang berbeda. Karya Pistrak, misalnya, lebih menekankan pada organisasi-diri para murid, dan menganggap manajemen aktivitas-aktivitas edukatif sebagai sebuah aktivitas edukatif yang fundamental.

Adolph Ferriere (1879-1960), salah satu tokoh utama dari sekolah baru, dan Jean Piaget mencurahkan berbagai studi pada tema otonomi murid dan sekolah. Dalam *The Autonomy of School Children in Communities of Children*, Adolph Ferriere, setelah sebuah studi panjang tentang komunitas-komunitas anak-anak dan remaja, dan setelah menyajikan berbagai contoh sekolah-sekolah publik yang mempraktikkan apa yang disebut swakelola, menyimpulkan dengan menyatakan bahwa "baik kehidupan sosial maupun moral, perasaan baik dan buruk dalam kehidupan kolektif, hanya dapat dipelajari dalam praktik." (Ferriere 1950, 143). Dengan demikian, peran penting dari swakelola muncul dalam proses sosialisasi budaya yang bertahap. Piaget menyatakan dalam bukunya yang kurang dikenal *Autonomy at School*, "Otonomi adalah sebuah persiapan untuk kehidupan sebagai warga negara, yang akan jauh lebih baik jika pelajaran-pelajaran teoretis dan verbal digantikan oleh latihan-latihan konkret dan pengalaman kehidupan sipil." (1950, 26) Ia memperingatkan bahwa otonomi dapat melatih baik untuk demokrasi parlementer maupun untuk subordinasi pada para atasan.

Janusz Korczak (1878-1942), seorang pelopor hak-hak anak dan remaja, menunjukkan dukungannya terhadap pendidikan untuk otonomi ketika ia percaya bahwa "hak pertama yang tidak dapat diganggu gugat dari anak adalah yang memungkinkannya untuk secara bebas mengekspresikan gagasan-gagasannya dan untuk mengambil bagian aktif dalam perdebatan tentang evaluasi perilakunya." (Korczak 1983, 67)

Diskusi seputar tema otonomi telah memainkan sebuah peran kritis dan memobilisasi dalam melawan kekuasaan vertikal dan birokratis, yang menentang sentralisme dalam sebuah praktik sosial yang didasarkan pada partisipasi.

Gerakan anti-otoritarian dalam pendidikan tidaklah baru. Menurut Jesus Palacios, penentangan terhadap hubungan-hubungan dan metode-metode otoriter "memiliki sebagai poros sentralnya pemuliaan kebebasan anak dan kelompok di mana anak diintegrasikan." (1978, 14) Gagasan tentang otonomi selalu diasosiasikan dengan gagasan tentang kebebasan. Gerakan anti-otoritarian dalam pendidikan memperkenalkan perbedaan antara sekolah tradisional, yang berpusat pada sang kepala sekolah, dan sekolah baru, yang berpusat pada sang murid.

Salah satu pedagog anti-otoritarian yang paling penting adalah pendidik Spanyol, Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), pendiri Sekolah Modern, seorang rasionalis, dan seorang libertarian. Pendidik lain, orang Inggris A. S. Neill (1883-1973), dengan pengalamannya di sekolah bebas Summerhill, membawa prinsip kebebasan dan otonomi hingga konsekuensi-konsekuensi akhirnya. Di Summerhill, seluruh organisasi sekolah dikendalikan oleh para murid. Menurut Neill, agar swakelola dimungkinkan, guru harus melepaskan semua bentuk otoritas, semua pretensi hierarkis, dan semua jenis kepemimpinan yang kuat. Di sisi lain, terapis Amerika Utara, Carl R. Rogers (1902-1987) mentransposisikan prinsip psikoterapi yang didasarkan pada pasien ke dalam pengajaran. Pengajaran yang didasarkan pada murid harus didasarkan pada empati, otentisitas, kepercayaan pada kemungkinan-kemungkinan menjadi manusia, relevansi subjek yang harus dipelajari, pembelajaran partisipatif, totalitas pribadi, evaluasi diri, dan kritik diri.

Sekolah barulah yang mengangkat bendera otonomi di sekolah paling tinggi, dengan memahaminya sebagai organisasi bebas para murid dan pemerintahan-diri. Banyak eksperimen pedagogis jenis ini telah dilakukan, dan ada literatur yang melimpah tentang subjek ini. Namun, gerakan sekolah baru, yang memperkenalkan metode-metode aktif dan bebas ke dalam pendidikan, lebih menekankan otonomi sebagai sebuah faktor dalam pengembangan pribadi daripada sebagai sebuah faktor perubahan sosial. Namun, ia memiliki keuntungan dalam melihat bahwa otonomi dan swakelola adalah bagian dari kodrat pendidikan. Seperti yang dikatakan oleh Olivier Reboul, "Otoritas tidak diragukan lagi diperlukan untuk mencegah seorang anak melakukan kejahatan dan melukai dirinya sendiri; tetapi pendidikan hanya dimulai pada saat otoritarianisme berhenti. Satu-satunya paksaan edukatif adalah pemaksaan-diri." (1974, 52)

Pada paruh kedua abad ini, bersamaan dengan kritik terhadap pendidikan sebagai sebuah faktor reproduksi sosial dan perdebatan seputar swakelola, tema otonomi telah diasosiasikan dengan sebuah konsepsi pendidikan yang membebaskan.

Kata *swakelola* muncul pada awal tahun 1960-an dalam bahasa politik, dan khususnya di lingkungan-lingkungan intelektual sayap kiri di Prancis yang tidak puas dengan hasil-hasil konkret dari sosialisme birokratis, terutama di Uni Soviet. Ia menerjemahkan kata Serbia-Kroasia, *samoupravlje*, secara harfiah menjadi *diri* plus *manajemen*, dalam menggambarkan pengalaman sosio-politik-ekonomi dari manajemen perusahaan oleh para pekerja di Yugoslavia Josip Broz, yang juga dikenal sebagai Marsekal Tito (1892-1980).

Swakelola bukanlah partisipasi, karena berpartisipasi berarti terlibat dalam sebuah aktivitas yang sudah ada di dalam struktur dan tujuannya sendiri. Swakelola bertujuan untuk mentransformasi dan bukan untuk berpartisipasi. Swakelola juga tidak boleh disamakan dengan ko-manajemen, yang berarti arahan bersama dari sebuah perusahaan, dengan mempertahankan struktur hierarkis yang sama. Koperasi lebih dekat dengan swakelola, karena para direktur dibayar oleh para pekerja itu sendiri, yang secara parsial mengatasi antagonisme antara modal dan kerja.

Di bidang pendidikan—terutama di Eropa dan lebih khusus lagi di Prancis—tema otonomi pedagogis telah diasosiasikan dengan tema swakelola sosial sejak tahun 1960-an. Otonomi berarti, di atas segalanya, pemutusan dengan skema-skema terpusat. Ia menentang otonomi para pekerja dengan birokrasi negara partisan yang konservatif. Ia adalah sebuah bentuk memikirkan kembali praktik sosial, yang merupakan sebuah gerakan yang pada dasarnya politis, sebuah gerakan pemberontakan melawan gerakan-gerakan politik mekanistik, terutama model-model sosialis yang mengkhotbahkan sebuah garis yang benar melawan garis-garis lain yang dianggap sebagai penyimpangan.

Tema swakelola bertanggung jawab atas sebuah diskusi yang dimulai pada tahun 1960-an, dan masih berlanjut, dengan menghubungkan perjuangan-perjuangan sosial dengan perjuangan-perjuangan pedagogis.

Gagasan-gagasan ini diilhami oleh para sosialis utopis, di antaranya adalah Charles Fourier (1772-1837), yang *phalansteries*-nya adalah unit-unit produksi yang otonom. Namun, Pierre Joseph Proudhon (1808-1865)-lah yang dianggap sebagai bapak dari swakelola. Ia, Jean-Jacques Rousseau, dan Michael Bakunin (1814-1876) semuanya mengusulkan, dengan cara mereka masing-masing, sebuah masyarakat yang terdiri dari para produsen yang berasosiasi secara bebas. Eksperimen-eksperimen masyarakat yang didasarkan pada prinsip ini dimulai pada abad yang lalu dengan Komune Paris (1871); dan, dari tahun 1917 di Rusia, dengan Komite-Komite Pabrik; dan, lebih khusus lagi, dengan eksperimen di Yugoslavia, yang dimulai oleh Tito pada tahun 1951.

Dalam swakelola, pekerja secara langsung menjalankan kekuasaan, alih-alih memiliki seorang perwakilan. Seperti yang dikatakan oleh Fernando Motta, "Otonomi bukanlah partisipasi. Dengan swakelola, sebuah sistem di mana kolektivitas mengelola

dirinya sendiri dipahami. Oleh karena itu, ini bukanlah persoalan mengambil bagian dalam kekuasaan tetapi tentang memiliki kekuasaan." (Motta dalam Fischmann, 1987, 73).

Ini bukanlah persoalan mengelola modal secara kolektif dengan lebih baik untuk memproduksi lebih banyak dan mendistribusikannya dengan cara yang lebih merata. Praktik swakelola membuat sebuah perubahan besar dalam hubungan-hubungan di tempat kerja, dan membangun sebuah kontradiksi yang cukup besar antara hubungan-hubungan ini dan hubungan-hubungan kerja kapitalis. Lucia Bruno 1985:32 mengatakan bahwa

> ... swakelola, sebagai sebuah radikalisasi dari perjuangan-perjuangan otonom, berarti bahwa para pekerjalah yang mengelola produksi mereka. Ini adalah sebuah bentuk perjuangan yang agak maju, di mana para pekerja mengambil alih ruang dan waktu, mendefinisikan kembali, menghancurkan hierarki-hierarki, menghilangkan dualitas direktur-diarahkan dan pembagian antara kerja manual dan intelektual." (1990, 32)

Swakelola mencoba untuk melakukan di sekolah apa yang dilakukan oleh swakelola di perusahaan, atau ia mencoba, setidaknya, untuk membuka sebuah ruang yang bebas dan otonom sehingga sekolah, dengan memperkenalkan swakelola, dapat memainkan sebuah peran signifikan dalam transformasi hubungan-hubungan sosial ke arah ini. Konsep swakelola telah diperluas dan mampu untuk menampung pengalaman-pengalaman yang kontradiktif. Ia juga dibicarakan, tanpa ada perbedaan yang dibuat, dengan cara yang sama seperti seseorang berbicara tentang otonomi, kebebasan, pembentukan diri, pemerintahan diri, dan sebagainya.

Namun, di bidang pedagogis, swakelola adalah sebuah tema yang tidak terpisahkan dari sebuah pemahaman tertentu tentang masyarakat. Dengan demikian, ia ditemukan baik dalam pedagogi-pedagogi libertarian maupun dalam pedagogi-pedagogi aktif. Namun, dalam pedagogi-pedagogi libertarian, terutama mulai dari karya Lobrot, swakelola lebih banyak disebutkan, dan pedagogi-pedagogi aktif menekankan pengajaran anak untuk menjadi otonom. Maria Montessori (1870-1952) percaya bahwa pendidikan yang sesungguhnya terdiri dari membuat anak—dan bukan masyarakat—menjadi bebas. Dengan demikian, seseorang dapat membangun sebuah perbedaan besar antara swakelola yang dipahami sebagai individualisasi pembelajaran Rogers, dan swakelola sebagai embrio dari swakelola sosial Lobrot.

Kegagalan-kegagalan dari eksperimen-eksperimen awal dalam swakelola pedagogis menunjukkan bahwa pretensi-pretensi dari pedagogi institusional terlalu idealistis. Mereka gagal untuk memperhitungkan batas-batas pendidikan dan konteks historis di mana monopoli sekolah atas perolehan dan transmisi kebiasaan dan pengetahuan telah menghilang. Dapat ditanyakan apakah swakelola hanya mungkin terjadi ketika seluruh masyarakat juga dikendalikan oleh prinsip swakelola. Namun demikian, jika teknik-teknik yang disarankan oleh swakelola terbukti tidak cukup untuk mencapai

tujuan-tujuannya, prinsip-prinsip libertarian yang dibela oleh pedagogi institusional masih hidup hingga hari ini. Selain itu, meskipun konsep dan praktiknya gagal dalam pendidikan dasar, mereka efisien dalam pendidikan tinggi dan, khususnya, dalam pendidikan permanen (Hartung 1975).

OTONOMI SEKOLAH DALAM REFORMASI-REFORMASI PENDIDIKAN TERKINI

Eropa sedang mereformasi sistem-sistem pengajarannya dengan mengorientasikan kembali sekolah-sekolah publik dan dengan melatih para guru dengan lebih baik—dengan demikian, menjadikan sekolah-sekolah otonom, dan memperkenalkan partisipasi yang lebih besar. Pada tanggal 9 November 1990, Dewan provinsi otonom Trento di Italia utara mengesahkan undang-undang provinsi tanggal 29 November, yang menetapkan "Norma-norma mengenai otonomi sekolah, organ-organ kolegial, dan hak untuk belajar." Melalui undang-undang ini, otonomi organisasional, finansial, dan administratif diakui untuk masing-masing sekolah. Anehnya, penekanannya bukan pada otonomi pedagogis, yang tampaknya telah ditaklukkan dalam sistem sekolah Italia.

Dengan *otonomi organisasional*, dipahami kemungkinan untuk membuat perjanjian-perjanjian:

1. Dengan sekolah-sekolah lain, untuk mengorganisir aktivitas-aktivitas pendidikan, pelatihan, dan olahraga; dan
2. Dengan provinsi, badan-badan lokal, pusat-pusat pelatihan profesional, lembaga-lembaga penelitian, daur ulang pendidikan dan eksperimentasi, universitas-universitas dan institut-institut, perusahaan-perusahaan publik atau swasta, koperasi-koperasi atau asosiasi-asosiasi, untuk mengontrak atau menawarkan jasa atau mengorganisir eksperimen-eksperimen pertukaran studi-kerja bagi para murid sekolah menengah.

Dengan *otonomi finansial*, dipahami kemungkinan bagi masing-masing sekolah untuk menerima sumber daya tidak hanya dari negara, tetapi juga kontribusi-kontribusi dari badan-badan publik atau swasta lain atau dari perjanjian-perjanjian dan jasa-jasa yang diberikan.

Otonomi administratif memahami bahwa sekolah dan keuangannya akan dikelola secara administratif dan didaktis oleh dewan sekolah. Penganggaran akan dibuat dengan bantuan bank. Pembayaran-pembayaran dilakukan oleh direktur sekolah. Undang-undang ini juga menetapkan kemungkinan bahwa sekolah-sekolah publik dapat menjadi badan hukum sehingga mereka menjadi lebih otonom.

Tentu saja, semua otonomi ini akan dimungkinkan oleh sebuah sistem supervisi, tindak lanjut, dan evaluasi permanen dari masing-masing sekolah, bersamaan dengan generalisasi informasi. Dibantu oleh para akuntan, sekolah menyerahkan laporan

keuangan tahunannya kepada Junta Provinsi untuk mengevaluasi produktivitasnya. Junta Provinsi menjalankan sebuah peran pemerataan kesempatan untuk mengurangi perbedaan-perbedaan antara sekolah-sekolah yang, karena keadaan lokal, memiliki lebih banyak sumber daya finansial daripada yang lain.

Masih terlalu dini untuk memiliki sebuah gagasan yang tepat tentang konsekuensi-konsekuensi yang dibawa oleh langkah-langkah ini pada tingkat kualitas pengajaran. Namun, seseorang dapat meramalkan sebuah insentif yang cukup besar bagi inisiatif-inisiatif yang diambil oleh sekolah-sekolah itu sendiri. Perubahan-perubahan ini mungkin secara definitif akan menciptakan perbedaan-perbedaan yang lebih besar di antara sekolah-sekolah, tetapi ini akan menjadi sebuah perbedaan ke atas, bukan ke bawah, dan menghargai kualitas, bukan birokrasi atau inersia dari sistem. Otonomi memungkinkan fleksibilitas dan tanggung jawab yang lebih besar, dengan hasil bahwa pluralitas bukanlah sinonim dari kualitas yang buruk, melainkan dari transparansi, koordinasi, dan organitas.

Apa yang terjadi di Italia tidak berbeda dengan apa yang terjadi di negara-negara Eropa lainnya. Konstitusi Spanyol terakhir (1978) mendefinisikan sebuah model negara yang didasarkan pada otonomi regional. Tujuh komunitas regional Spanyol memiliki kendali penuh atas urusan-urusan pendidikan. Proses desentralisasi ini sedang diperluas ke otonomi kotamadya atas sekolah-sekolah. Hal yang sama terjadi di Portugal. Menteri Pendidikan Portugal, Roberto Carneiro, mengatakan, "Hari ini kita memiliki sebuah sistem pendidikan yang sepenuhnya bebas dan demokratis. Sekolah-sekolah bersifat otonom, komunitas telah mengambil alih kendali ... sekolah harus mencerminkan komunitas dan menjadi sebuah agen diferensiasi dan afirmasi dari proyek-proyek edukatif yang plural. Segala sesuatu yang monolitik dan seragam melanggar kebebasan dan bersifat menindas." (Carneiro dalam Frare 1991, 22-23) Di Portugal, seseorang juga menemukan para pengusaha di dewan-dewan sekolah.

Namun, keuntungan terbesar dari sebuah sistem tunggal yang terdesentralisasi seperti itu adalah bahwa ia keluar dari perselisihan ideologis yang tidak produktif antara publik dan swasta, yang, seperti yang dikatakan oleh Mario Malossini, "menanggapi sebuah skema usang yang tidak memadai untuk menjelaskan realitas hari ini dan menanggapi kebutuhan-kebutuhannya." (Malossini dalam Trento 1990, 3)

Eksperimen Trento membawa sekolah publik lebih dekat ke sekolah swasta. Ia memungkinkan warga negara untuk memilih sebuah sekolah publik atau swasta, tidak hanya melalui sebuah pertanyaan ideologi, tetapi dengan memberi mereka kemungkinan untuk secara langsung berpartisipasi dalam pembangunan sekolah publik yang mereka inginkan untuk anak-anak mereka—sebuah pilihan yang sebelumnya hanya mereka temukan di sektor swasta. Hal ini melampaui sentralisme negara dari model sebelumnya. Model Trento bereksperimen dengan pergeseran sebuah sekolah negara menjadi sebuah sekolah publik-swasta-sosial. Di Italia, ada sejumlah kecil sekolah swasta yang tidak signifikan.

Di balik proposal Trento, ada kebijakan global dari Provinsi, yaitu melihat ke masa depan dimulai dengan menghargai budaya dari komunitasnya sendiri, sebuah "sintesis dari sejarah yang ada di pundak kita dan yang mengelilingi kita," seperti yang dikatakan oleh Tarcisio Grandi (Grandi dalam Trento, 1990, 6). Memperluas otonomi sekolah juga berarti merangsang kreativitas dan daya cipta sosial.

Seseorang tidak dapat membuat sebuah perubahan besar dalam sistem pengajaran tanpa sebuah proyek sosial dan sebuah proyek untuk sekolah. Apa yang dialami Italia hari ini, tidak hanya di Provinsi Trento, adalah hasil dari sebuah jalan panjang yang ditempuh dengan banyak pertemuan, perdebatan, upaya, dan konfrontasi politik antara tesis-tesis yang berlawanan. Sebuah hasil yang baik telah dicapai.

Juga dapat dilihat bahwa perluasan otonomi sekolah tidak bertentangan dengan kesatuan sistem. Seperti yang dikatakan oleh Remo Albertini, "Sebelumnya, sistem bersifat unitari dalam arti ia terpusat dan sekarang ia terus bersifat unitari dan homogen, tetapi dalam arti desentralisasi." (1991, 61)

Reformasi pendidikan Inggris dari *Education Reform Act* tahun 1988 adalah salah satu yang terluas dan terdalam yang telah terjadi pada abad ini dalam administrasi sistem-sistem pengajaran. Ia juga dapat dilihat sebagai sebuah contoh kontemporer yang penting dari penerapan prinsip otonomi sekolah. Memang benar bahwa reformasi ini memusatkan inti umum dari kurikulum, tetapi ia juga menanamkan otonomi sekolah, terutama di bidang finansial dan personel. Dalam praktiknya, hal ini mengurangi peran negara menjadi dua fungsi dasar: menyerahkan anggaran secara langsung kepada sekolah, dan mengevaluasi kinerja.

Reformasi ini meramalkan kemungkinan bagi setiap sekolah untuk dapat memilih keluar dari pembiayaan langsung oleh pemerintah pusat melalui sebuah perjanjian yang membebaskannya dari kekuasaan lokal dan birokrasi pendidikan. Pilihan ini akan bergantung pada sebuah keputusan yang diambil di sebuah majelis oleh mayoritas guru dan orang tua. Sekolah-sekolah yang memilih sistem baru menjadi sepenuhnya independen dan otonom, agak seperti sekolah-sekolah swasta. Masing-masing sekolah ini sekarang memiliki anggarannya sendiri, yang dinegosiasikan setiap tahun dengan pemerintah pusat.

Tanpa memprivatisasi sekolah-sekolah publik, reformasi-reformasi Inggris memiliki keuntungan dalam menggabungkan efisiensi sekolah swasta dengan demokratisasi pengajaran, yang telah menjadi penaklukan terbesar dari sekolah-sekolah publik modern (Tedesco 1991, 33). Sekolah-sekolah termotivasi untuk mencari sumber-sumber pendanaan alternatif, dan mereka memiliki kebebasan untuk menerapkan konsepsi-konsepsi pedagogis mereka sendiri, untuk memutuskan kebijakan-kebijakan pengeluaran dan personel mereka, dan bahkan untuk membuat perjanjian-perjanjian dengan organ-organ sosial lain untuk mendiversifikasi sumber-sumber pendapatan mereka.

Sistem baru Inggris memiliki keuntungan dalam mengatribusikan tanggung

jawab atas pengajaran kepada para guru, orang tua, dan murid, dengan menghindari paternalisme negara dan birokrasi. Reformasi ini, yang masih sedang ditanamkan, mempertanyakan mitos lama bahwa semua sekolah publik haruslah sama. Desentralisasi dan otonomi berjalan bersama. Tampaknya tidak ada jalan kembali dari jalan ini menuju sekolah masa depan.

Para otonomis adalah orang-orang yang tidak puas, bukan karena mereka merasa frustrasi, tetapi karena otonomi, seperti halnya kebebasan, selalu merupakan sebuah proses yang belum selesai, sebuah cakrawala yang tidak pernah kita capai secara definitif. Otonomi adalah nyata, seperti yang dikatakan oleh George Snyders, terutama di bidang pedagogis, tetapi sebuah "untuk ditaklukkan tanpa henti. ... Ia jauh lebih sedikit merupakan sebuah data untuk dicatat daripada sebuah penaklukan untuk dicapai." (Snyders 1977, 109) Snyders bersikeras bahwa otonomi relatif ini harus dipertahankan oleh perjuangan, dan bahwa "ia hanya dapat menjadi kenyataan jika ia berpartisipasi dalam keseluruhan perjuangan-perjuangan dari kelas-kelas yang dieksploitasi." (1977, 109)

Perjuangan untuk otonomi sekolah adalah bagian dari perjuangan untuk otonomi yang berada di jantung masyarakat itu sendiri. Oleh karena itu, ia adalah sebuah perjuangan di dalam institusi, dan melawan institusi, untuk memicu sesuatu yang lain. Efisiensi dari perjuangan ini bergantung, pada tingkat yang besar, pada keberanian setiap sekolah untuk bereksperimen dengan yang baru, dan tidak hanya untuk memikirkannya. Namun, agar hal ini dapat dilakukan, perlu untuk menempuh jalan panjang dalam membangun kepercayaan di dalam sekolah, dan untuk memiliki kemampuan untuk menyelesaikan masalah-masalahnya sendiri, dan untuk memerintah dirinya sendiri. Otonomi adalah tentang penciptaan hubungan-hubungan sosial baru yang berlawanan dengan hubungan-hubungan otoriter yang ada.

Otonomi tidak berarti penyeragaman. Ia mengakui perbedaan, dan, oleh karena itu, mengandaikan kemitraan. Hanya kesetaraan dalam perbedaan dan kemitraan yang mampu menciptakan yang baru. Karena itu, yang otonom tidak berarti sebuah sekolah yang terisolasi tetapi sebuah sekolah yang berada dalam pertukaran konstan dengan masyarakat. Saat ini, berjuang untuk sebuah sekolah otonom—sebagaimana kita memahaminya—berarti berjuang untuk sebuah sekolah yang memproyeksikan, bersama dengan dirinya sendiri, sebuah masyarakat lain. Memikirkan sebuah sekolah otonom, dan berjuang untuknya, berarti memberikan sebuah makna baru pada fungsi sosial dari sekolah. Ia juga memerlukan para pendidik yang tidak menganggap diri mereka hanya sebagai anjing penjaga dari sebuah sistem yang tidak dapat diubah, tetapi yang juga merasa bertanggung jawab atas sebuah masa depan yang mungkin dengan kesetaraan.

Prinsip dari manajemen demokratis dan otonomi sekolah ini menyiratkan sebuah perubahan lengkap dalam sistem pengajaran. Sistem pengajaran kita saat ini masih didasarkan pada prinsip sentralisasi borjuis, yang kontras dengan prinsip sosial dari demokratisasi manajemen.

Di Amerika Latin—dan khususnya di Brasil—perjuangan untuk demokratisasi manajemen sekolah-sekolah publik telah menghasilkan, dalam beberapa tahun terakhir, pembentukan dewan-dewan sekolah. Partisipasi dan demokratisasi dalam sebuah sistem pengajaran publik adalah bentuk pelatihan yang paling praktis untuk kewarganegaraan. Pendidikan untuk kewarganegaraan terjadi dalam partisipasi dalam proses pengambilan keputusan. Pembentukan dewan-dewan sekolah mewakili sebuah bagian dari proses ini. Namun, mereka akan gagal jika mereka diperkenalkan sebagai sebuah langkah yang terisolasi dan birokratis. Mereka efisien hanya sebagai bagian dari sejumlah langkah-langkah politis yang bertujuan pada partisipasi dalam dan demokratisasi keputusan, di dalam sebuah strategi yang lebih luas yang mengandaikan:

1. Otonomi gerakan-gerakan sosial dan organisasi-organisasi mereka dalam kaitannya dengan administrasi publik. Ini tidak ada hubungannya dengan mengkooptasi kepemimpinan-kepemimpinan atau mengadopsi sebuah sikap paternalistis dengan gerakan-gerakan tersebut. Ini lebih merupakan persoalan membuat aliansi-aliansi dan kemitraan-kemitraan yang didasarkan pada kesetaraan kondisi, sambil melestarikan baik kekhasan dari negara maupun masyarakat sipil.
2. Pembukaan saluran-saluran partisipasi oleh administrasi publik negara. Memang benar bahwa administrasi tidak selalu bersedia untuk melepaskan sebagian dari kemampuan otonomnya untuk mengambil keputusan. Ia biasanya membuat keputusan-keputusan teknokratis. Lebih mudah untuk memutuskan berdasarkan laporan-laporan teknis. Namun, hal ini mengandung risiko, di antaranya adalah kemungkinan membuat keputusan-keputusan yang sama sekali salah dan yang tidak ada hubungannya dengan realitas. Ini adalah keputusan-keputusan kabinet yang terkenal itu.
3. Transparansi administratif, yaitu, demokratisasi informasi. Penduduk perlu untuk secara efektif mendapatkan informasi agar dapat berpartisipasi. Untuk berpartisipasi, penduduk perlu untuk dapat memahami cara kerja administrasi—terutama dari anggaran—dan hukum-hukum yang mengendalikan administrasi publik dan membatasi tindakan transformatif. Agar dewan-dewan sekolah dapat diciptakan secara efisien, perlu bagi partisipasi kerakyatan, baik di dalam maupun di luar sekolah, untuk mengambil bentuk sebuah strategi eksplisit untuk administrasi. Juga perlu untuk menawarkan semua kondisi untuk partisipasi. Penduduk biasanya diundang untuk mengambil bagian pada waktu-waktu yang tidak nyaman, di tempat-tempat yang tidak nyaman yang sulit dijangkau, dan lainnya, tanpa ada perhatian yang diberikan pada pilihan-pilihan ini. Penduduk perlu untuk merasakan kesenangan dalam menjalankan hak-haknya.

Namun, semua kondisi ini tidak ada gunanya jika penduduk hanya dipanggil untuk meratifikasi keputusan-keputusan yang diambil di dalam kabinet. Partisipasi

harus diterjemahkan ke dalam hasil-hasil konkret. Dalam tradisi politik di mayoritas demokrasi modern, partisipasi telah menjadi sebuah instrumen manipulasi, yang menghasilkan pertemuan-pertemuan atau majelis-majelis yang melelahkan dan tak berkesudahan di mana satu-satunya keputusan yang diambil, sering kali, adalah mengatur pertemuan berikutnya.

Di banyak kotamadya, partisipasi sering disalahartikan dengan pembentukan dewan-dewan. Jumlah dewan-dewan berlipat ganda, tetapi jumlah peserta menurun, dan orang-orang yang sama berada di semua dewan ini. Sebuah dewan tidak harus bertemu untuk membuat keputusan-keputusan teknis kecil. Dewan-dewan ada untuk membuat kebijakan, dan bukan untuk melaksanakan keputusan-keputusan ini. Ini juga berlaku untuk dewan-dewan sekolah.

Dewan sekolah—di mana orang tua, guru, murid, dan para anggota komunitas berpartisipasi—adalah organ terpenting di sekolah otonom. Ia harus berunding tentang organisasi kerja di sekolah, dan tentang semua aspek dari fungsinya, termasuk pemilihan para direkturnya.

Untuk benar-benar membangun otonomi sekolah, ia harus berunding tentang kurikulum; kalender sekolah; pembentukan kelas, tanggal, dan jadwal; dan aktivitas-aktivitas budaya—singkatnya, tentang pemerintahan sekolah secara keseluruhan.

Adalah tugas dewan untuk menunjukkan solusi-solusi atas masalah-masalah kepentingan dan keinginan dari seluruh sekolah, seperti investasi-investasi, perampingan jadwal, elaborasi sebuah rencana sekolah, pendaftaran, dan fungsi umum dari sekolah. Dewan juga harus ditugasi dengan keputusan-keputusan atas proyek politik dan pedagogis dari sekolah. Semakin besar jumlah orang yang terlibat dengan urusan sekolah, semakin besar kemungkinan untuk memperkuat proyek otonom dari setiap sekolah.

Pilihan demokratis dari para anggota dewan harus menelaah masalah-masalah spesifik dari setiap sekolah dan setiap wilayah, dan ia harus menggabungkan praktik-praktik demokratis yang paling memadai untuk kondisi-kondisi lokal. Sistem-sistem pendidikan yang lebih kompleks akan membutuhkan dewan-dewan kolegial sekolah untuk meningkatkan saluran-saluran komunikasi antara administrasi dan sekolah-sekolah.

Dari pengalaman saya, yang diperoleh dalam administrasi sistem sekolah publik, saya dapat menyatakan bahwa direktur sekolah adalah mitra utama dan lawan bicara bagi Sekretaris Pendidikan, sehingga komunikasi antara keduanya harus selalu langsung. Seperti yang akan kita lihat nanti, salah satu prinsip dari sistem pendidikan, yang dibangun atas dasar otonomi sekolah, adalah bahwa komunikasi langsung antara orang yang bertanggung jawab atas organ pendidikan dan direktur sekolah harus menjadi prioritas utama.

Namun, seseorang tidak boleh berpikir bahwa proposal-proposal dari dewan sekolah menghilangkan ketegangan antara sekolah dan komunitas. Dewan juga

menjadi sebuah sekolah bagi para orang tua, dengan memberikan kemungkinan untuk sebuah pengalaman belajar ganda. Sekolah memperluas fungsi pedagogisnya ke masyarakat, dan masyarakat mempengaruhi nasib sekolah.

Dewan adalah sebuah contoh dari integrasi sekolah-komunitas, tetapi ia tidak menghilangkan risiko apa pun. Banyak orang tua memiliki pandangan yang salah tentang sekolah. Mereka mungkin menyarankan adopsi langkah-langkah otoriter, atau mereka bisa saja secara sederhana dan kualitatif tidak mewakili seluruh masyarakat. Karena itu, kami bersikeras bahwa dewan sekolah bukanlah satu-satunya instrumen demokratis, tetapi bahwa ia adalah bagian dari sebuah rencana strategis yang lebih luas.

DEKALOG SEKOLAH WARGA

Saya meminjam ungkapan *sekolah warga* dari Genuine Bordignon (1989), sehingga saya dapat menggunakan proposal-proposal dan gagasan-gagasannya untuk memberikan sebuah jawaban sintetis pada pertanyaan "Seperti apakah sekolah itu, dalam sebuah sistem tunggal pendidikan publik, ketika ia dibebaskan dari penyeragaman? Seperti apakah sebuah sekolah warga itu?"

Ia akan menjadi sebuah sekolah publik yang otonom, sinonim dengan sekolah publik kerakyatan, dan mengintegrasikan sebuah sistem terdesentralisasi publik dan kerakyatan yang tunggal.

Mari kita lihat apa artinya ini, pertama, melalui sebuah telaah historis singkat tentang pertanyaan tersebut.

Menentang sekolah tradisional, sekolah baru dimulai dengan Rousseau, yang berpikir tentang memisahkan sekolah dari masyarakat karena ia percaya bahwa masyarakat merusak anak, yang dilahirkan baik. Emile Durkheim (1858-1917) mengambil pandangan sebaliknya, bahwa hanya masyarakat yang dapat membuat seorang makhluk yang dilahirkan egois, menjadi kooperatif, dan altruistis.

Dewey mengusulkan sebuah sintesis antara kedua posisi ini, dengan mendekatkan sekolah dan kehidupan untuk membentuk para demokrat atau warga negara yang bertindak di dalam masyarakat. Gramsci mendukung tesis Dewey, tetapi tujuannya berbeda. Melatih orang-orang yang memerintah, baginya, adalah makna sejati dari persiapan untuk kehidupan.

Namun, orang-orang yang memerintah masyarakat tidak dapat dilatih jika mereka bukanlah subjek-subjek yang otonom secara intelektual. Lenin mendukung tesis ini, tetapi, dalam praktiknya, Stalin menekannya di negaranya. Dengan demikian, sosialisme harus mengikuti jalan panjang dari penyembahan berhala terhadap negara untuk menemukan sebuah kebenaran sederhana—yaitu, sekolah birokratis tidak melatih orang-orang yang memerintah, tetapi, sebaliknya, ia melatih yang diperintah.

Yang penting adalah membangun sebuah sekolah publik yang universal, satu

yang terpadu dan setara untuk semua, tetapi yang, pada saat yang sama, menghormati perbedaan-perbedaan lokal dan regional—singkatnya, multikulturalitas, yang merupakan sebuah gagasan yang begitu fundamental dan berharga bagi teori pendidikan kerakyatan.

Tantangan besar dari sekolah publik adalah menjamin sebuah tingkat kualitas untuk semua orang, dan, pada saat yang sama, menghormati keragaman lokal dan sosiokultural.

Borjuasi menasionalisasikan sekolah. Untuk membangun sekolah publik kerakyatan, yang nasional harus disatukan dengan yang regional, dan yang kerakyatan harus dimasukkan ke dalam yang publik, dengan demikian melampaui sekolah negara nasional untuk sampai pada sekolah kerakyatan.

Seperti apakah sekolah ini?

Sekolah warga, tidak diragukan lagi, adalah sebuah proyek dari "penciptaan historis" (Castoriadis 1991), tetapi ia juga dapat dianggap sebagai sebuah cakrawala, atau sebuah keyakinan. Oleh karena itu, saya tidak ragu untuk berbicara tentang sebuah dekalog. Seorang pendidik harus percaya pada sekolah, dan percaya dalam menjalankan fungsinya, yaitu mendidik.

1. Sekolah publik yang otonom adalah, pertama dan terutama, demokratis—untuk semua orang—demokratis dalam manajemennya, dan demokratis dalam hal akses dan kemungkinan untuk tetap berada di sana untuk semua orang. Ia juga bersifat kerakyatan—yaitu, ia, secara karakteristik, adalah sebuah komunitas sosial, atau sebuah ruang publik untuk elaborasi budaya.
2. Untuk menjadi otonom, sekolah tidak dapat bergantung pada organ-organ perantara yang membuat kebijakan-kebijakan yang hanya dilaksanakan oleh sekolah. Oleh karena itu, dalam sistem terdesentralisasi tunggal, para teknisi dari organ-organ pusat harus melaksanakan kerja di sekolah itu sendiri. Sebuah sekolah—semua sekolah—dapat, seperti halnya universitas, memiliki lebih dari satu gedung atau kampus.
3. Sekolah warga harus menghargai kontrak penuh waktu para guru, dan memberikan kepada masing-masing dari mereka maksimum empat jam kelas setiap hari dan empat jam aktivitas lain di sekolah, di rumah, atau penggantian, mungkin dalam sebuah tim interdisipliner). Menghargai sekolah berarti tidak membawa pulang pekerjaan kecuali, selama sesi sekolah, tidak ada tempat yang memadai. Dalam kasus ini, para guru harus tetap pada jadwal sekolah ini di rumah hingga sekolah menemukan sebuah tempat yang memadai untuk aktivitas-aktivitas mengajar di luar kelas semacam itu. Ini berarti akhir dari guru paruh waktu yang hanya mengisi, dan profesionalisasi yang lebih besar.
4. Tindakan langsung adalah sebuah prinsip lebih lanjut. Ini berarti bahwa inisiatif-inisiatif dan proyek-proyek pribadi di sekolah harus dihargai. Masalahnya bukan terletak pada krisis sekolah, tetapi, lebih tepatnya, pada krisis sistem,

pada rutinitas yang ia hasilkan di sekolah melalui kendalinya yang berlebihan. Krisis dari sistem memenjarakan dan menstandardisasi sekolah dengan dalih demokratisasi kesempatan.

5. Sekolah otonom memupuk rasa ingin tahu, kecintaan untuk belajar, kenikmatan membaca, dan produksi teks-teks tertulis atau lisan. Ia adalah pembelajaran yang kreatif, alih-alih mekanis. Ia mengusulkan spontanitas dan kurangnya konformisme.
6. Ia adalah sebuah sekolah yang disiplin. Disiplin datang dari peran spesifik sekolah, yang bersifat sistematis dan progresif.
7. Sekolah tidak lagi menjadi sebuah ruang tertutup. Hubungannya dengan dunia adalah melalui kerja. Sekolah otonom mencoba untuk bergabung dengan dunia eksternal melalui ruang-ruang sosial kerja, profesi-profesi, dan berbagai aktivitas manusia. Ia adalah sebuah laboratorium dunia yang olehnya ia ditembus.
8. Transformasi sekolah tidak dapat terjadi tanpa konflik. Ia terjadi secara perlahan. Tindakan-tindakan kecil, tetapi berkelanjutan, lebih baik bagi proses perubahan daripada peristiwa-peristiwa yang spektakuler, tetapi sekilas. Hanya tindakan langsung dari setiap guru, kelas, dan sekolah yang dapat membuat pendidikan menjadi sebuah proses yang memperkaya.
9. Tidak ada dua sekolah yang sama. Setiap sekolah adalah buah dari perkembangan kontradiksi-kontradiksinya.
10. Setiap sekolah harus cukup otonom untuk dapat mengorganisir kerjanya dengan cara yang ia inginkan, termasuk mengontrak dan membebaskan dari kriteria dewan sekolah.

ADMINISTRASI PUBLIK DAN SEKOLAH WARGA

Administrasi publik sekolah dapat didasarkan pada sebuah visi yang sistematis dan sempit yang mencoba untuk menekankan aspek-aspek statis, seperti konsensus, adaptasi, dan keteraturan, atau sebuah visi dinamis yang menghargai kontradiksi, perubahan, dan konflik (Sander 1984). Kita dapat berbicara di sini tentang sebuah sistem tertutup atau sebuah sistem terbuka. Yang pertama menyamarkan kontradiksi-kontradiksi dan konflik-konflik. Yang kedua bekerja dengan ketegangan dan konflik. Dalam sistem pengajaran tertutup, para pengguna—orang tua dan anak-anak—dan staf—guru dan pekerja penunjang—tidak merasa bertanggung jawab, dan, oleh karena itu, tidak berpartisipasi.

Dua paradigma yang berlawanan dari sistem pengajaran tidak pernah ditemukan dalam keadaan murninya. Dalam praktiknya, eklektisisme mendominasi dalam konfrontasi antara sebuah visi fungsionalis statis dan sebuah visi dialektis dinamis dari sistem tersebut. Dalam konfrontasi konsepsi dan praktik ini, sistem cenderung bergerak menuju sebuah sintesis yang melampaui, atau sebuah sistem terdesentralisasi tunggal.

Administrasi dari sebuah sistem pengajaran terdesentralisasi tunggal akan didasarkan pada empat prinsip utama.

Manajemen Demokratis

Saya tidak memahami manajemen demokratis sebagai sebuah sistem pemilihan perwakilan yang rumit untuk semua fungsi dari sistem tersebut. Sebaliknya, pemilihan harus dicadangkan untuk pemilihan para direktur dalam kasus-kasus di mana warga negara, sendiri, tidak dapat secara langsung menjalankan kewarganegaraan mereka. Harus ada sesedikit mungkin perwakilan. Juga tidak berarti sebuah pembengkakan dari sistem pengajaran dengan sebuah badan birokrasi yang sangat besar untuk menjalankan kekuasaan atas nama para pekerja pendidikan. Sebaliknya, sebuah manajemen demokratis yang menghargai sekolah dan ruang kelas akan menghilangkan mediasi antara para direktur dari organ-organ yang bertanggung jawab atas pendidikan dan sekolah-sekolah.

Fungsi-fungsi perencanaan dan penerapan gagasan-gagasan saat ini, dapat diserahkan kepada sekolah-sekolah itu sendiri. Sebenarnya, tidak akan ada kebutuhan untuk seorang Sekretaris atau Menteri Pendidikan, melainkan untuk seorang pengawas sekolah-sekolah publik. Kapan pun seseorang berbicara tentang seorang sekretaris, ia membayangkan rencana-rencana dan proyek-proyek baru *untuk*, dan bukan *dari*, sekolah. Setiap sekretaris atau menteri baru yang menjabat ingin mengabadikan diri mereka dalam sistem, dan mencoba untuk meninggalkan jejak mereka, dengan demikian membenarkan masa jabatan politik mereka di kantor tersebut.

Sebaliknya, sebuah sistem terdesentralisasi tunggal mengandaikan tujuan-tujuan pendidikan yang telah ditetapkan dengan jelas antara sekolah-sekolah dan pemerintah, dan yang bertujuan pada demokratisasi akses dan manajemen, serta pembangunan sebuah kualitas pengajaran baru tanpa melalui kekuasaan-kekuasaan perantara yang tak terhitung jumlahnya.

Manajemen demokratis tidak boleh terbatas pada administrasi. Ia juga harus mencakup anggaran dan keuangan. Prosedur-prosedur demokratis juga harus dipaksakan pada elaborasi anggaran dan pelaksanaannya, keduanya menjamin otonomi administratif dan finansial.

Komunikasi Langsung dengan Sekolah

Jika sekolah adalah tempat sentral dari pendidikan, ia harus menjadi kutub yang memancarkan budaya, tidak hanya untuk mereproduksinya atau melaksanakan rencana-rencana yang dielaborasi di luarnya, tetapi untuk membangun dan mengelaborasi budaya itu sendiri, baik itu budaya umum maupun budaya kerakyatan. Prinsip dasar dari organ yang bertanggung jawab atas pendidikan haruslah bekerja menuju otonomi sekolah. Hari ini, jarak antara organ-organ pusat—terutama kabinet-kabinet Sekretariat, dan sekolah-sekolah—adalah salah satu penyebab

utama dari keterbelakangan pendidikan kita. Ini adalah buah dari kekuasaan birokrasi teknokratis.

Komunikasi langsung antara administrasi dan sekolah-sekolah memiliki korolarinya dalam komunikasi antara sekolah-sekolah dan penduduk. Agar dapat berpartisipasi, penduduk harus mendapat informasi yang baik. Sekolah birokratis takut pada partisipasi orang tua, dan, sebagai konsekuensinya, gagal untuk menggunakan para murid itu sendiri untuk membangun sebuah dialog permanen dengan para orang tua. Sekolah memiliki sebuah potensi yang sangat besar untuk komunikasi yang belum dimanfaatkan oleh partisipasi atau demokrasi.

Otonomi Sekolah

Setiap sekolah harus mampu untuk memilih dan membangun proyek politik dan pedagogisnya sendiri. Ini tidak berarti bahwa setiap sekolah akan terisolasi dari setiap sekolah lainnya. Otonomi juga berarti persatuan dan kemampuan untuk berkomunikasi. Sekolah tidak berarti hanya sebuah gedung, sebuah ruang tunggal, atau sebuah tempat. Ia berarti, seperti yang telah kita lihat sebelumnya, sebuah proyek yang dapat mengasosiasikan berbagai unit atau gedung sekolah, dengan melampaui masalah yang ditakuti yaitu atomisasi dari sistem pendidikan. Sekolah dan pemerintah akan memutuskan kebijakan-kebijakan pendidikan bersama-sama.

Evaluasi Permanen Perkembangan Sekolah

Ini adalah salah satu poin krusial dari sebuah sistem pendidikan publik terdesentralisasi tunggal. Hari ini, sekolah-sekolah tidak dievaluasi, juga tidak dievaluasi secara birokratis. Agar evaluasi dapat membebaskan, ia harus dimasukkan sebagai sebuah bagian esensial dari proyek sekolah. Ia tidak bisa menjadi sebuah tindakan formal belaka yang dilaksanakan oleh para teknisi di luar sekolah. Ia harus melibatkan komunitas internal, dari para murid dan guru; komunitas eksternal, dari para orang tua dan komunitas; dan kekuasaan publik. Prinsip evaluasi ini membawa kita kembali ke prinsip pertama—yaitu manajemen demokratis.

Dalam organisasi sistem pengajaran yang telah diusulkan dalam karya ini, sekolah-sekolah tidak lagi akan berada di bawah organ-organ pusat. Mereka mungkin diubah, misalnya, menjadi koperasi-koperasi guru, seperti yang disarankan oleh Claudio Weber Abramo.

> Beberapa akan dibentuk menjadi sekolah-sekolah individu, yang lain akan menyatukan sekolah-sekolah dari wilayah yang sama. Melalui ini, para guru akan ditetapkan di berbagai komunitas, yang memungkinkan komunitas-komunitas untuk membuat tuntutan-tuntutan dan kontak-kontak yang mustahil hari ini. Semua organ manajemen pendidikan pusat akan segera dihapuskan, seperti Delegasi-Delegasi Pengajaran Regional, yang alasan keberadaannya tidak dapat dijelaskan, bahkan hingga hari ini. Kementerian Pendidikan dan sekretariat-

> sekretariat akan dirampingkan secara besar-besaran karena fungsi mereka sekarang hanyalah membayar sekolah-sekolah. (Abramo 1991:3)

Abramo juga menyarankan agar sekolah-sekolah yang dibayar, alih-alih masing-masing guru, dengan menggunakan populasi sekolah sebagai sebuah dasar. Dalam kata-kata Abramo, "Setiap sekolah harus mendefinisikan bagaimana para gurunya harus dibayar dan bagaimana mengelola sumber daya yang diterima, dan harus diizinkan untuk mencoba memperoleh uang tambahan di komunitas, sesuatu yang dilarang oleh hukum hari ini." (Abramo 1991, 3)

Sistem-sistem pendidikan dibentuk oleh sebuah lapisan birokrat yang sering kali mencoba untuk menyebarkan tugas-tugas pendidikan sambil memusatkan kekuasaan pengambilan keputusan. Secara alternatif, mereka mengusulkan privatisasi layanan-layanan pendidikan, dengan melemparkan semua tanggung jawab pada individu-individu. Sebagai oposisi, kita sering menemukan sebuah sindikalisme pendidikan korporatis yang berkonsentrasi hampir secara eksklusif pada perjuangan untuk peningkatan gaji dan pada penguatan negara birokratis. Kedua kekuatan ini—meskipun mereka didukung oleh ideologi-ideologi yang antagonistik—memiliki proposal-proposal untuk solusi-solusi yang identik, yang, dalam mayoritasnya, tidak lebih dari "belenggu-belenggu birokrasi," seperti yang sering dikatakan oleh pendidik besar Brasil Anisio Teixeira (1900-1971).

Di manakah sebuah solusi dapat ditemukan?

Ia dapat ditemukan dalam sebuah visi utopis, yang lebih kuat dari ideologi-ideologi, karena ia tidak memiliki apa pun untuk disembunyikan. Ia dapat menjadi transparan, tanpa taktik atau strategi tersembunyi. Utopia ini mengusulkan kembalinya ke komunitas, tempat sekolah pertama kali berasal. Untuk melakukan ini, perlu bagi komunitas untuk membela sekolah dengan cara yang sama seperti ia membela akses ke perabot rumah tangga, transportasi, saluran pembuangan, aspal, perumahan, pekerjaan ... singkatnya, ia harus membela pendidikan sebagai sebuah kebutuhan fundamental bagi kualitas hidup.

Pertanyaan esensial dari sekolah hari ini adalah tentang kualitasnya (Glasser 1990). Kualitas ini juga secara langsung terkait dengan proyek-proyek kecil dari sekolah-sekolah itu sendiri. Proyek politik-pedagogis dari sekolah jauh lebih efisien untuk penaklukan kualitas ini daripada proyek-proyek besar, yang anonim dan jauh dari eksistensi sehari-hari sekolah. Mengapa?

1. Hanya sekolah-sekolah dengan pengetahuan yang dekat tentang komunitas dan proyek-proyeknya yang dapat memberikan jawaban-jawaban konkret pada masalah-masalah konkret dari setiap sekolah;
2. Oleh karena itu, mereka dapat menghormati kekhasan-kekhasan etnis dan budaya dari setiap wilayah;
3. Mereka menghabiskan lebih sedikit untuk birokrasi; dan

4. Komunitas itu sendiri dapat mengevaluasi hasilnya dari dekat.

Sekolah baru ini sudah sedang dibangun dalam perlawanan konkret dari banyak pendidik, orang tua, murid, dan pekerja sekolah. Ini adalah sekolah-sekolah di mana anak-anak senang untuk pergi, belajar, dan membangun budaya yang terelaborasi, seperti yang dikatakan oleh George Snyders. Sekolah ini tidak akan ditinggalkan oleh anak-anak. Tidak ada yang meninggalkan atau mengabaikan apa yang menjadi milik mereka dan apa yang mereka sukai.

8

KERAGAMAN SOSIOKULTURAL DAN PENDIDIKAN UNTUK SEMUA

Universalisasi pendidikan dasar telah menjadi sebuah tema yang konstan dalam kongres-kongres bagi para pendidik di seluruh dunia. Namun, pada sebagian besar kesempatan, pertanyaan tersebut diajukan dalam sebuah pandangan pendidikan yang bersifat ekstensionis. Universalisasi pengajaran disalahartikan dengan perluasan dari seperangkat pengetahuan yang telah ditetapkan sebelumnya yang telah disistematisasi, atau sebuah jenis penyeragaman budaya, yang disebut oleh Paulo Freire sebagai sebuah "invasi budaya" beberapa tahun yang lalu.

Mengajukan pertanyaan tentang pendidikan untuk semua dari sudut pandang yang benar secara politik, seseorang harus memulai dengan gagasan tentang penghormatan terhadap budaya pertama. Kita seharusnya, kemudian, bertanya pada diri sendiri bagaimana, melalui budaya, kita dapat mengembangkan tema-tema tertentu yang akan memungkinkan orang-orang dan kelompok-kelompok untuk lebih menguasai jejak langkah edukatif mereka.

Tanpa bermaksud, dalam bab terakhir ini, untuk menghabiskan subjek, yang lebih bersifat interogatif dan prospektif, saya ingin menyajikan beberapa gagasan, yang telah disuburkan oleh praktik, dan yang juga telah menyuburkan praktik. Hal ini dimaksudkan untuk lebih memahami hubungan antara identitas budaya dan jejak langkah edukatif yang mencari universalisasi pendidikan dasar.

IDENTITAS BUDAYA DAN JEJAK LANGKAH EDUKATIF

Ketika saya memperkenalkan diri kepada seseorang, dan saya berkata, "Saya si Anu," saya sedang mengidentifikasi diri saya. Orang lain, dengan berkata, "Senang bertemu dengan Anda. Saya si Anu," sedang menjadi sadar akan diri saya. Mulai sekarang, ia akan memanggil saya dengan nama saya. Dengan menamai saya, ia sedang mengenali saya. Dengan mengenali diri sendiri, atau menamai diri sendiri melalui ucapan "Saya

adalah," seseorang sedang memanifestasikan unsur eksistensial fundamental di mana dimungkinkan untuk membangun sebuah jejak langkah untuk kehidupan, dan, oleh karena itu, sebuah jejak langkah pedagogis.

Segalanya dimulai dengan pengakuan atas identitas seseorang. Tindakan edukatif pertama adalah pengakuan atau penyelamatan fakta bahwa identitas sang pendidik, dan sang murid, memiliki eksistensinya sendiri, seperti yang kita lihat pada bab pertama buku ini.

Jika mudah untuk memahami apa arti sebuah jejak langkah edukatif, hal yang sama tidak berlaku untuk ungkapan *identitas budaya*.

Apakah *identitas budaya* itu?

Pertama, kita harus berbicara tentang identitas etnokultural karena, ketika kita berbicara tentang identitas sebuah budaya, kita harus menempatkannya di dalam sebuah waktu dan ruang tertentu dan di dalam sebuah kelompok etnis. Pada gilirannya, identitas ini akan terkait dengan sebuah identitas nasional dan regional, yang juga ditentukan secara historis.

Beberapa tahun yang lalu, filsuf Roland Corbisier (1975) mengatakan bahwa identitas nasional Brasil mulai ada dengan modernisme—yaitu, pada awal abad ini. Sebelum ini, hanya ada sebuah identitas yang ditransplantasikan.

Menegaskan sebuah identitas etnokultural berarti menegaskan sebuah orisinalitas tertentu, sebuah perbedaan, dan, pada saat yang sama, sebuah kesamaan. *Identik* adalah ia yang secara sempurna sama. Dalam identitas, selalu ada sebuah hubungan kesetaraan yang merekatkan sebuah kelompok, dan sebuah kesetaraan bagi semua yang menjadi bagian darinya. Namun, identitas didefinisikan dalam kaitannya dengan sesuatu yang berada di luar, dan yang berbeda. Seseorang dapat mengatakan bahwa Brasil termasuk dalam Dunia Ketiga—sebuah ungkapan yang menjadi semakin tidak jelas—karena ia berbeda dari Dunia Pertama. Namun, penentangan sederhana terhadap yang lain—pembelaan diri dalam kaitannya dengan Dunia Pertama, misalnya—tidak membentuk identitas sebuah bangsa maupun sebuah rakyat.

Hari ini kita hidup dalam sebuah periode ledakan perbedaan-perbedaan—etnis, seksual, budaya, nasional, dan sebagainya, yang mengajukan pertanyaan tentang kemungkinan untuk menyelamatkan identitas. Semakin sering, kita bertanya pada diri sendiri, "Siapakah kita!"

Dihadapkan dengan blok-blok ekonomi Amerika Utara, Eropa, dan Jepang, kita orang-orang Latin—para penghuni Amerika Selatan, dan, khususnya, para penghuni Amerika Latin, bertanya pada diri sendiri siapa kita. Apa artinya menjadi seorang Latin? Atas dasar identitas manakah kita dapat memenuhi utopia kita, yaitu persatuan Amerika Latin kita? Dalam hal apa sajakah kita berbeda dari negara-negara dan blok-blok ekonomi lain?

Kita adalah sebuah campuran dari orang-orang Afro-Amerika, Indian, kulit putih,

dan Asia . . . Hanya itukah? Penyair Brasil, Carlos Drummond de Andrade mengatakan bahwa "Tidak ada Brasil yang eksis," dan ia bertanya pada dirinya sendiri, "Apakah hanya kebetulan saja bahwa orang-orang Brasil eksis?" Apa yang benar-benar milik kita? Terbuat dari apakah identitas kita?

Jacques Lambert (1986) mengatakan bahwa ada dua Brasil. Mungkin ada banyak Brasil—tidak hanya Brasil-Brasil yang nyata, tetapi juga Brasil-Brasil yang digambarkan oleh para sosiolog dan filsuf. Misalnya, Brasil dari sosiolog Gilberto Freyre (1933) sangat berbeda dari Brasil dari filsuf Alvaro Vieira Pinto (1960).

Identitas sosiokultural akan menjadi sebuah konsep yang tidak berbahaya jika ia cenderung untuk menetapkan pola-pola budaya hanya untuk melestarikannya. Budaya bersifat dinamis, dan, dalam kontak dengan budaya-budaya lain, ia ditransformasikan. Saat ini, semakin sulit untuk menemukan sebuah budaya yang tidak saling bergantung secara intim dengan budaya-budaya lain. Salah satu kecenderungan yang paling menonjol di akhir abad ini adalah globalisasi ekonomi dan komunikasi (Naisbitt 1990), yang memungkinkan adanya desa global. Secara paradoks, kecenderungan-kecenderungan lain yang menonjol hari ini adalah multikulturalisme, keragaman budaya, dan, oleh karena itu, penghargaan terhadap budaya-budaya regional, afirmasi identitas, dan nilai-nilai dari kelompok-kelompok kecil dan etnis.

Bagaimana kita dapat menghubungkan keragaman budaya dengan jejak-jejak langkah edukatif yang mengarah pada kesetaraan? Saya kira tidak ada cara untuk mengakui perbedaan jika seseorang tidak memulai dengan menerima keberlainan dan kesetaraan. Untuk mengenal diri saya sendiri, saya harus mengakui yang lain sebagai seorang mitra. Identitas mengandaikan sebuah hubungan kesetaraan dan perbedaan, yang bisa bersifat antagonistik atau tidak. Hanya ada dialog dan kemitraan ketika perbedaan tidak bersifat antagonistik. Dialog adalah sebuah hubungan kesatuan dari faktor-faktor yang berlawanan yang non-antagonistik. Di antara faktor-faktor yang antagonistik hanya ada konflik.

Tema tentang hubungan antara keragaman budaya dan jejak langkah edukatif telah ditelaah oleh para pendidik seperti Paulo Freire dan George Snyders. Masing-masing dari mereka, dengan caranya sendiri, telah menunjuk ke arah sebuah pedagogi yang didasarkan pada penghormatan terhadap identitas budaya sang murid.

Paulo Freire membangun pedagoginya—metodenya, sebagaimana ia dikenal—di atas sebuah jejak langkah yang berkisar dari budaya kerakyatan hingga budaya terpelajar literatur, dengan melewati pelatihan kesadaran kritis.

Pemikirannya memiliki akar-akarnya yang terdalam dalam perdebatan politik-budaya pada akhir tahun 1950-an, yang berpusat pada pembangunan sebuah identitas nasional yang didasarkan pada perkembangan politik, sosial, dan ekonomi. Menurut Paulo Freire, hal ini akan melewati tahap sebuah pengambilan kesadaran tentang realitas Brasil. Proses ini tidak akan terjadi tanpa sebuah transformasi dalam struktur pengajaran dan perluasan pendidikan untuk semua orang. Sebuah proyek emansipasi

dan pembangunan sebuah bangsa Brasil baru akan melewati asumsi karakteristik-karakteristiknya sebagai sebuah bangsa Amerika-Latin dan Dunia-Ketiga—bertentangan dengan apa yang dipikirkan oleh elite yang dominan, yaitu bahwa mereka sedang membangun sebuah Eropa baru atau sebuah Amerika baru di Brasil.

Kemudian, Paulo Freire menelaah pertanyaan tentang invasi budaya, ketergantungan, dan kesadaran yang teralienasi. Dengan mengecam realitas nasional ini, Paulo Freire secara dialektis mengumumkan akhirnya, dan meresmikan, di tengah-tengah kita, sebuah gerakan yang kuat di sekitar sebuah pemikiran pedagogis yang otonom. Paulo Freire memperkenalkan kembali refleksi tentang elemen sosial dalam pemikiran pendidikan Brasil, dan mengikatkan dirinya pada gagasan-gagasan sosialis dan demokratis.

Budaya kerakyatan, oleh karena itu, sinonim dengan *conscientização*—dengan kata lain, dari pengambilan kesadaran tentang realitas Brasil untuk mentransformasikannya dan untuk menciptakan bentuk-bentuk baru dari hubungan-hubungan sosial dan politik. Ia berarti sebuah kesadaran akan hak-hak, kemungkinan untuk menciptakan hak-hak baru, dan kemampuan untuk membela mereka dari otoritarianisme dan kekerasan—baik itu simbolis maupun tidak—dan sikap sewenang-wenang.

Akhirnya, budaya kerakyatan berarti budaya untuk kewarganegaraan. Dalam ucapan terima kasih pada *Pedagogy of the Oppressed*, Paulo Freire menunjukkan para aktor baru dalam transformasi ini. Mereka adalah "orang-orang bercelana compang-camping di dunia, dan mereka yang menemukan diri mereka di dalam mereka dan, dengan menemukan diri mereka sendiri, menderita bersama mereka, tetapi yang terutama berjuang bersama mereka." Oleh karena itu, tidak hanya orang-orang bercelana compang-camping di dunia yang merupakan aktor dalam sejarah. Mereka yang menemukan diri mereka di dalam mereka, dan berjuang bersama mereka, juga merupakan aktor dalam sejarah. Hal ini mengingatkan saya pada apa yang dikatakan oleh Pier Paolo Pasolini dalam salah satu filmnya. "Solidaritas adalah sebuah hak yang sangat berbeda dari rasa kasihan. Dengan bertindak dan berjuang, ia menjadi dapat ditanggung."

Pedagogi George Snyders, seperti yang telah kita lihat, bermaksud untuk membuat sebuah pemutusan dan sebuah kontinuitas antara budaya pertama, yang dapat kita lihat paling jelas dalam budaya massa, dan budaya yang terelaborasi, yaitu budaya sekolah, dan dipahami tidak hanya sebagai tempat dari yang sistematis dan yang progresif, tetapi juga tempat kebahagiaan.

Sekolah yang menyangkal budaya massa akan berkontribusi pada kegagalan di sekolah dari anak-anak dari segmen-segmen kerakyatan masyarakat, sebagai lawan dari anak-anak dari kaum elite. Sekolah harus membuat sintesis antara kontinuitas dan pemutusan, seperti yang dikatakan oleh Snyders, dalam kaitannya dengan budaya massa, jika ia ingin menghormati identitas budaya dari anak-anak kerakyatan. Yang segera atau budaya pertama harus menjadi sebuah seruan ke arah yang terelaborasi.

Jelas bahwa ini berlaku di negara-negara di mana budaya massa bersifat hegemonik, tetapi tidak begitu jelas dalam kaitannya dengan negara-negara di mana ada bangsa-bangsa dan rakyat-rakyat dengan sebuah keragaman budaya yang cukup besar.

Hari ini, multikulturalisme, atau keragaman budaya, adalah sebuah realitas yang semakin terlihat. Juga tidak ada cara untuk menetapkan hierarki-hierarki di antara budaya-budaya. Akan sangat bodoh untuk mengatakan bahwa budaya Prancis lebih unggul atau lebih rendah dari budaya Afrika.

Seiring dengan meningkatnya penghormatan terhadap hak-hak sipil minoritas, arti penting politik dan budaya dari budaya-budaya minoritas juga tumbuh. Perbedaan menjadi terlihat dan mungkin menjadi sebuah ketidaknyamanan bagi beberapa orang. Mungkin juga terjadi bahwa mereka yang selalu menemukan musuh-musuh eksternal untuk membenarkan dominasi, hari ini, dengan kesulitan menemukan musuh-musuh ini, akan lebih mudah menemukan argumen-argumen untuk mendiskriminasi secara internal terhadap orang-orang Negro, Indian, imigran, anak-anak, orang miskin, dan lain-lain, hanya karena mereka berbeda.

Budaya yang terelaborasi tidak selalu mewakili sebuah elemen yang lebih unggul bagi kebutuhan-kebutuhan vital semua individu. Hal itu bergantung pada konteks historis di mana mereka hidup. Ia bahkan mungkin menghancurkan identitas mereka melalui sebuah jenis pelupaan atau penolakan terhadap budaya pertama. Ia dapat mewakili "alienasi murni," atau "wacana dari yang lain," dalam ungkapan Cornelius Castoriadis (1982), yang, dengan bersarang di dalam diri saya, pada akhirnya berbicara untuk saya.

Inilah kasus, misalnya, dari drama yang dihadapi oleh beberapa komunitas pribumi hari ini di Brasil. Mereka pada akhirnya tidak menjadi Indian maupun orang Brasil. Sekolah orang kulit putih mungkin menghancurkan identitas Indian mereka. Karena, dalam kasus ini, kontak dengan orang kulit putih tidak terhindarkan, apa yang dapat dilakukan adalah mendirikan sekolah-sekolah bilingual dan membantu menciptakan pusat-pusat budaya Indian. Sudah ada enam ratus sekolah semacam ini di Brasil. Tujuan mereka adalah untuk melestarikan dan memperkuat organisasi sosial, budaya, adat istiadat, bahasa, kepercayaan, dan tradisi dari komunitas-komunitas pribumi ini.

Kegagalan di sekolah, yang ditunjukkan oleh tingginya angka putus sekolah dan tinggal kelas, terus berada pada tingkat yang mengkhawatirkan, bahkan di negara-negara tertentu di mana pendidikan dasar telah diperluas ke semua orang. Tanggapan-tanggapan yang diberikan oleh pemerintah telah bervariasi dari kenaikan kelas otomatis ke tingkat berikutnya, dan pembagian berdasarkan siklus, hingga sekolah penuh waktu. Di balik tanggapan-tanggapan ini, ada sebuah pemahaman tentang masalah yang melemparkan tanggung jawab pada apa yang disebut klien—yaitu, para murid, dan terutama kondisi-kondisi ekonomi mereka. Sekolah akan mencoba untuk memperbaiki cacat-cacat dari penawaran dan permintaan untuk sekolah tanpa bahkan mempertanyakan dirinya sendiri. Ia akan mencoba untuk mempromosikan

kesetaraan kesempatan, dengan membuatnya lebih mudah bagi yang kurang beruntung untuk menaiki tangga sekolah melalui mekanisme-mekanisme formal dan birokratis, dan memungkinkan para murid untuk tidak naik kelas hanya pada tingkat-tingkat tertentu atau membuat mereka tinggal di sekolah selama mungkin. Solusi-solusi ini mengandaikan bahwa masalahnya ada pada murid, dan bukan pada sekolah.

Saya ingin melihat masalah ini dari sudut pandang lain, yang pertama-tama mempertanyakan sekolah, tanpa mengabaikan kesulitan-kesulitan yang dimiliki oleh orang miskin untuk belajar. Saya ingin melihat masalah murid yang tinggal kelas sebagai sebuah masalah yang berkaitan dengan sekolah.

Teori-teori pembelajaran mengedepankan sudut pandang bahwa retensi pengetahuan tidak hanya bergantung pada usaha dan pengulangan, tetapi lebih khusus lagi pada minat. Kita dapat dengan lebih mudah menetapkan dalam ingatan kita apa yang kita minati untuk diketahui, dan apa yang kita hayati dengan lebih intens. Saya membuktikan ini melalui sebuah survei di Sao Paulo (Gadotti 1993), yang menunjukkan bahwa mereka yang telah dikeluarkan dari sekolah memiliki pendapat yang tinggi tentang sekolah. Jika mereka bisa, mereka akan segera kembali ke sekolah. Mereka mengakui bahwa para guru dibayar dengan buruk, bahwa mereka sering tidak muncul, dan bahwa sekolah tidak menghormati mereka. Namun, apa yang paling menarik perhatian saya adalah bahwa mereka menyukai sekolah, meskipun mereka tidak menemukan di dalamnya apa yang mereka cari. Mereka tidak menemukan sebuah pengetahuan yang bersesuaian dengan minat-minat mereka, atau kebutuhan-kebutuhan mendesak mereka. Aktivitas-aktivitas sekolah gagal untuk melibatkan mereka. Belajar, bagi mereka, adalah sebuah kewajiban yang membosankan lebih dari sesuatu yang esensial bagi kehidupan mereka. Mereka tidak merasa perlu untuk mempelajari apa yang diajarkan oleh sekolah kepada mereka. Namun, terlepas dari semua itu, mereka menyukainya!

Sekolah belum memecahkan pertanyaan tentang transmisi pengetahuan bagi segmen-segmen kerakyatan—yaitu, ia tidak berhasil membuat sintesis antara budaya yang terelaborasi dan budaya kerakyatan, yang merupakan budaya pertama dari sang murid. Terlepas dari sejumlah besar survei dan penelitian, kurikulum-kurikulum belum mampu untuk secara memadai menyamakan hubungan antara identitas budaya dan jejak langkah edukatif dari para murid yang berasal dari segmen-segmen kerakyatan masyarakat. Kurikulum-kurikulum kita masih menyajikan kepada para murid sebuah paket pengetahuan yang harus mereka pelajari, baik itu memiliki makna bagi mereka maupun tidak. Mereka dievaluasi—lulus atau tidak lulus—sesuai dengan apakah mereka mengasimilasi paket pengetahuan ini. Mereka tidak dievaluasi sesuai dengan perkembangan kemampuan-kemampuan mereka untuk berpikir secara otonom, bahkan hampir satu abad setelah kemunculan pertama dari tesis-tesis Sekolah Baru.

JANJI-JANJI PENDIDIKAN MULTIKULTURAL

Meskipun masih sedang dikembangkan dan penuh dengan kontradiksi, teori pendidikan multikultural bertujuan untuk memberikan sebuah jawaban yang memadai atas pertanyaan ini karena ia memperhitungkan keragaman sosial dan budaya dari para murid. Aturan pertama dari teori pendidikan ini adalah pluralisme dan penghormatan terhadap budaya murid. Oleh karena itu, demokrasi adalah sebuah nilai dasar. Ia mengandaikan bahwa tugas pendidikan adalah untuk membantu membangun kesetaraan dan saling menghormati, serta mengatasi prasangka-prasangka dalam segala bentuknya, terutama yang berkaitan dengan ras dan kemiskinan, karena mereka yang dikecualikan dari sekolah terutama adalah orang kulit hitam dan orang miskin. Tanpa prinsip ini, seseorang tidak dapat berbicara tentang pendidikan untuk semua maupun tentang sebuah peningkatan dalam kualitas pengajaran.

Kesetaraan dalam pendidikan berarti kesetaraan kesempatan bagi semua orang untuk mengembangkan potensi-potensi individu. Kesetaraan juga hanya dapat dicapai ketika kelas-kelas kerakyatan masuk dan tetap berada di sebuah sekolah yang menarik minat mereka. "Sama untuk semua" tidak berarti sebuah keseragaman monokultural. Pendidikan untuk semua berarti, terlepas dari posisi sosial atau ekonomi, akses bagi semua orang ke pendidikan, dan akses ke sebuah rentang pengetahuan dan kemampuan-kemampuan dasar yang memungkinkan setiap orang untuk berkembang sepenuhnya, sambil memperhitungkan apa yang menjadi milik setiap budaya.

Pendidikan multikultural mencoba untuk menghadapi tantangan dalam mempertahankan keseimbangan antara budaya lokal atau regional dari sebuah kelompok sosial atau minoritas etnis, dan sebuah budaya universal, yang menjadi milik kemanusiaan. Sekolah yang mengambil visi ini mencoba untuk membuka cakrawala bagi para muridnya, sehingga mereka dapat memahami budaya-budaya lain, bahasa-bahasa lain, dan cara-cara lain untuk berada di sebuah dunia yang menjadi semakin dekat. Ia mencoba untuk membangun sebuah masyarakat yang pluralistis dan mandiri. Ia, pada saat yang sama, adalah sebuah pendidikan internasional, yang mencoba untuk mempromosikan perdamaian antar bangsa dan negara, dan sebuah pendidikan komunitas, yang menghargai akar-akar lokal dari budaya—yaitu kehidupan sehari-hari yang paling intim di mana kehidupan setiap orang berlangsung. Konsepsi pendidikan yang sedang muncul ini sedikit diketahui. Ia menyiratkan sebuah pedagogi hak asasi manusia (Best 1991) dan penghormatan terhadap lingkungan: Hari ini, ia adalah bagian dari sebuah gerakan budaya besar untuk kesetaraan, kesetaraan kesempatan pendidikan, dan kualitas hidup, khususnya dalam kaitannya dengan minoritas-minoritas etnis dan segmen-segmen miskin dari populasi. Hari ini, banyak orang tidak memiliki akses ke pendidikan, baik karena alasan-alasan etnis, melalui kemiskinan ekstrem, maupun karena segala jenis kekurangan lainnya.

Pendidikan multikultural bermaksud untuk membuat sebuah analisis kritis terhadap kurikulum-kurikulum monokultural saat ini dan untuk melatih para guru

secara kritis sehingga mereka mengubah sikap mereka terhadap para murid termiskin, menemukan strategi-strategi instruksional yang sesuai untuk pendidikan dari segmen-segmen kerakyatan, dan mencoba, pertama dan terutama, untuk memahami mereka dalam totalitas budaya-budaya mereka dan visi-visi dunia mereka. Misalnya, dalam pendidikan para pekerja muda dan dewasa, sebuah strategi literasi, dalam sebuah konsepsi pendidikan multikultural, harus dimulai dengan pengalaman kerja dan hidup mereka sendiri—yaitu, biografi dari para murid itu sendiri dan bukan dengan menggambar huruf, yang merupakan sebuah teknik anti-ilmiah. Teknik ini berhasil digunakan di Sao Paulo (1989-1992). Kaum muda dan orang dewasa merasa lebih terlibat dalam proses literasi ketika mereka memperhatikan pentingnya yang diberikan oleh guru pada kehidupan mereka sendiri. Seperti yang dikatakan oleh salah seorang dari mereka, ia sebelumnya malu untuk menceritakan tentang hidupnya kepada orang-orang, karena ia menganggapnya sebagai sebuah kegagalan. Ia merasa bahwa kegagalan ini adalah kesalahannya sendiri, dan bukan kesalahan dari struktur sosial dan ekonomi yang tidak adil. Ketika ia berbicara tentang apa yang telah ia lakukan dalam hidupnya, ia dapat menerimanya dengan kepercayaan diri yang lebih besar, memahaminya dengan lebih baik, dan mencari alasan-alasan untuk sebuah kehidupan yang lebih baik. Jika belajar memungkinkannya untuk hidup lebih baik, ia akan memberikan seluruh dirinya untuk terus belajar. Jika sekolah adalah ini, maka inilah semua yang ia cari. Ia merasa bahagia berada di sekolah, karena ada begitu banyak tempat kerja di mana ia merasa malu.

Pendidikan multikultural mencoba untuk menyamakan masalah-masalah yang telah muncul sebagai akibat dari keragaman budaya yang dihadapkan dengan kewajiban negara untuk menawarkan sebuah pendidikan yang setara untuk semua. Ia juga mencoba untuk menunjuk pada strategi-strategi untuk mengatasi masalah-masalah ini.

Keragaman budaya adalah kekayaan kemanusiaan. Untuk menyelesaikan tugas humanistiknya, sekolah perlu menunjukkan kepada para murid bahwa ada budaya-budaya lain selain budaya mereka sendiri. Karena itu, sekolah perlu menjadi lokal sebagai sebuah titik awal, tetapi ia harus menjadi internasional dan antarbudaya sebagai sebuah titik tiba. Otonomi sekolah tidak berarti isolasi dan pengurungan di dalam sebuah budaya tertentu. Otonomi sekolah berarti sebuah sekolah yang ingin tahu, berani, yang mencoba untuk berdialog dengan semua budaya dan konsepsi dunia lainnya. Pluralisme tidak berarti eklektisisme, atau sebuah tambal sulam budaya yang amorf, tetapi, di atas segalanya, sebuah dialog dengan semua budaya lain, dimulai dengan sebuah budaya yang membuka diri pada yang lain. Seperti yang dikatakan oleh José Luiz dos Santos, "Budaya berarti penghormatan terhadap kemanusiaan secara keseluruhan dan, pada saat yang sama, terhadap setiap bangsa, negara, masyarakat, dan kelompok manusia." (1984, 8)

Pada tahun 1787, sebuah disiplin baru muncul yang memiliki antropologi sebagai dasarnya. Ia "ditakdirkan untuk mendekatkan kembali dan menggabungkan data-

data yang menjadi milik bidang-bidang epistomologis yang berbeda, tetapi yang merujuk pada entitas-entitas partikular yang memiliki sebuah basis etnis: suku-suku, rakyat-rakyat, bangsa-bangsa, atau negara-negara." (Erny 1982, 26) Disiplin ini disebut "etnologi," dan ia mempelajari masyarakat-masyarakat yang berbeda dengan menggunakan budaya-budaya mereka sendiri sebagai sebuah titik awal.

Setiap masyarakat menanamkan sebuah cara berada dan berpikir yang spesifik pada individu-individu. Hal ini asing bagi kehendak setiap orang. Setiap masyarakat terbentuk dengan cara yang berbeda, sesuai dengan kepercayaan-kepercayaan, mitos-mitos, dan cara-cara hidup partikular dari setiap kelompok. Setiap budaya memiliki visi dunianya sendiri yang tidak dapat dinilai dengan standar-standar yang aneh atau asing baginya. "Keragaman budaya memiliki sesuatu yang tidak dapat direduksi," kata Franz Boas. (Boas dalam Erny 1982, 26)

Namun, tidaklah sangat mudah untuk mengenali perbedaan-perbedaan antara budaya-budaya tanpa menilai mereka secara berlebihan atau kurang. Oleh karena itu, kita membutuhkan sebuah ilmu pengetahuan dengan metode-metode objektif. Etnologi mencoba untuk menganalisis secara objektif budaya suatu bangsa. Pendidikan multikultural melampaui ilmu etnologis, atau pengetahuan murni tentang budaya-budaya, karena ia tidak hanya mencoba untuk mengenal mereka tetapi lebih untuk mengintegrasikan mereka, dengan melampaui penghormatan sederhana terhadap keragaman budaya, etnis, linguistik, atau nasional.

Fenomena baru dari konfrontasi budaya-budaya di wilayah yang sama ini, yang dimungkinkan oleh proses urban industri dan modern—sebuah masyarakat multikultural atau sebuah demokrasi multirasial—dapat disebut "multikulturalisme." Ia dimulai dengan organisasi dari apa yang disebut gerakan-gerakan minoritas yang mempertanyakan hegemoni pemikiran Kristen Barat, laki-laki, dan kulit putih. Ia adalah sebuah gerakan melawan diskriminasi rasial, seksual, dan imigran. Ledakan tuntutan-tuntutan dari minoritas-minoritas etnis, intensifikasi xenofobia dan radikalisasi dari lobi-lobi minoritas adalah semua demonstrasi dari gerakan budaya ini yang mencirikan akhir abad ini.

Pendidikan multikultural dapat dilihat sebagai sebuah kemungkinan untuk memahami fenomena ini, dan untuk mencapai sebuah cara hidup bersama yang demokratis dan harmonis. Ia menjadi perlu, tidak hanya di wilayah-wilayah di mana ada sejumlah besar imigran, tetapi sebagai sebuah elemen fundamental dalam pendidikan integral hari ini. Oleh karena itu, ia tidak bermaksud untuk menjadi sebuah jenis pendidikan lain, yang paralel dengan pendidikan saat ini, tetapi sebuah konsepsi pendidikan di mana minoritas-minoritas etnis, yang dipahami secara kualitatif sebagai non-dominan, memiliki kemungkinan untuk melestarikan ciri-ciri khas dari budaya mereka, tanpa menyangkal kebutuhan untuk menguasai instrumen-instrumen yang diperlukan untuk memungkinkan mereka memiliki akses ke budaya yang dominan.

Hari ini, pendidikan multikultural dapat difokuskan dalam dua cara: (Bennett 1990)

Sebagai Sebuah Gerakan

Gerakan ini mendukung kesetaraan kesempatan pendidikan, kesetaraan, dan keadilan sebagai lawan dari segala jenis prasangka dan diskriminasi. Gerakan baru-baru ini dari apa yang disebut kota-kota edukatif dapat ditempatkan dalam garis aksi ini. Kota-kota edukatif yang sadar akan peran-peran dan tanggung jawab-tanggung jawab mereka dalam hal-hal yang terhubung dengan pendidikan—selain mengembangkan fungsi-fungsi ekonomi, sosial, politik, dan kerja tradisional mereka—juga mencoba untuk mengembangkan sebuah fungsi yang secara spesifik edukatif. Gerakan ini didasarkan pada fakta bahwa kita mengenal dunia, pertama, melalui orang tua kita, dan lingkaran terdekat kita. Baru setelah itu, kita secara progresif memperluas alam semesta kita. Distrik, dan kemudian kota, adalah sarana-sarana edukatif utama yang kita miliki. Kota edukatif adalah sebuah kota dengan kepribadiannya sendiri, yang terintegrasi ke dalam sebuah negara dan dunia, dalam sebuah sistem kompleks yang berada dalam evolusi konstan.

Sebagai Sebuah Pendekatan Kurikulum

Dalam studi-studi terkini di bidang pendidikan komparatif atau internasional, tema pendidikan multikultural telah ditelaah semakin sering. Misalnya, di Eropa orang-orang prihatin tentang penyelamatan berbagai bahasa lisan dari kepunahan karena kaum muda lebih menyukai bahasa yang digunakan oleh media daripada bahasa ibu mereka. Skema-skema literasi bilingual untuk anak-anak akan menjadi sebuah cara untuk menentang eutanasia budaya ini. Dengan demikian, ada keniscayaan dari sebuah kurikulum multikultural sebagai lawan dari yang monokultural saat ini.

Ini bukanlah kasus menyangkal akses ke budaya umum yang terelaborasi, yang merupakan sebuah instrumen penting dalam perjuangan untuk minoritas-minoritas. Ini lebih merupakan kasus tidak membunuh budaya pertama dari sang murid. Di sebuah dunia yang menjadi semakin kecil dan lebih homogen melalui budaya, kelangsungan hidup dari bentuk-bentuk budaya non-dominan dapat menjadi semakin sulit.

Pendidikan multikultural, yang pada dasarnya mempertanyakan pemikiran Kristen Barat, laki-laki, dan kulit putih, menuntut dimasukkannya warisan-warisan lain ke dalam kurikulum—seperti, Afrika, Arab, Oriental, perempuan, homoseksual, dan sebagainya. Ia menyiratkan perubahan-perubahan konkret dalam sistem pendidikan, yang, jika mereka dibawa ke konsekuensi-konsekuensi akhirnya, tidak hanya dapat memutus hubungan dengan hegemoni satu jenis pengetahuan, tetapi juga dapat mengaktifkan konflik-konflik tersembunyi di bawah selubung kesatuan sosial.

Multikulturalisme memiliki dosis ambiguitas yang cukup besar. Ia mungkin merangsang, dengan cara yang kontradiktif, penghinaan terhadap apa yang berbeda, seperti rasisme atau egosentrisme. Contoh-contoh kekerasan rasial sangat sering terjadi. Ini juga berarti bahwa multikulturalisme dapat membawa perpecahan, menciptakan ghetto-ghetto, dan digunakan sebagai sebuah mekanisme untuk mengkooptasi setiap

upaya untuk mengintegrasikan perbedaan-perbedaan budaya ke dalam sebuah prinsip pemersatu tunggal.

Karena pertanyaan inilah pendidikan multikultural masih menjadi sebuah tema yang polemis. Ada pro dan kontra, dan terutama banyak kesulitan untuk secara efektif mempraktikkannya.

Bagaimana keragaman etnis dan budaya dapat ditangani? Melalui integrasi atau otonomi? Inilah pertanyaan kunci untuk pendidikan multikultural.

Di Amerika Serikat, misalnya, kelompok-kelompok Hispanik dan Asia tertentu lebih suka untuk menyesuaikan diri dengan budaya Amerika Utara yang dominan, di mana mereka memiliki kesempatan yang lebih baik untuk naik secara sosial, daripada untuk tetap terhubung kuat dengan budaya-budaya asal mereka. Hal yang sama dapat dikatakan tentang para imigran di selatan Brasil yang kehilangan bahasa asli mereka. Kelompok-kelompok ini menentang sebuah multikulturalisme yang menyangkal mereka akses ke budaya yang dominan.

Tidak diragukan lagi bahwa pendidikan multikultural dapat, secara kontradiktif, menyebabkan separatisme dan antagonisme antar kelompok, dan memecah-belah masyarakat. Ia juga dapat mengarah pada konflik-konflik dan non-resiprositas dari perbedaan-perbedaan budaya, serta kemungkinan isolasi, atau nasionalisme yang mengecualikan. Radikalisasi dari kelompok-kelompok etnis dan sosial ini mendukung segregasi dan, akibatnya, ia membentuk kelompok-kelompok atau suku-suku terisolasi yang saling bertarung. Perbedaan, atau kebutuhan dasar untuk menandai identitas budaya, ditransformasikan menjadi eksklusi. Hal ini hanya dapat diatasi oleh sebuah etika akar rumput, penghormatan terhadap perbedaan, dan, oleh karena itu, sebuah filsafat dialog.

Juga ada sebuah risiko tertentu dari eklektisisme, yang akan menjadi perlakuan terhadap budaya-budaya yang berbeda secara dangkal, dan dengan demikian mendistorsi mereka. Multikulturalisme dapat menjadi sebuah alibi untuk menjamin hegemoni satu budaya atau satu cara berpikir. Ia akan berfungsi, bukan untuk memberikan ruang bagi setiap kelompok untuk bertindak secara harmonis dalam masyarakat, melainkan untuk memisahkan kelompok-kelompok dan melemahkan mereka sehingga mereka dapat disesuaikan dengan norma-norma dan adat istiadat dari kelompok yang dominan.

Juga ada risiko menilai secara berlebihan satu budaya yang merugikan yang lain. Ini adalah regionalisme, yang hanya berfokus pada budaya lokal atau partikular, yang merugikan keseluruhan universal.

Perkembangan sebuah pendidikan multikultural sangat bergantung pada perubahan-perubahan dalam sistem pendidikan, dan terutama pada pelatihan sang pendidik. Sering dikatakan bahwa para guru harus menghormati budaya para murid—kurikulum tersembunyi mereka—tetapi sedikit instrumen yang telah ditunjukkan untuk membantu para guru dalam tugas ini. Semua pendidik mengakui masalah dan

konsekuensi-konsekuensi dari tidak menghormati budaya kerakyatan dari anak-anak dari kelas-kelas kerakyatan. Namun, berbicara secara lebih umum, pengajaran kita ditujukan pada seorang murid rata-rata yang merupakan sebuah abstraksi dari murid yang sesungguhnya. Pendidikan multikultural membantu guru untuk lebih baik dalam menjalankan tugasnya untuk berbicara kepada murid yang konkret. Ia menghargai sudut pandang murid, dengan demikian membuka sistem sekolah, dan membangun sebuah kurikulum yang lebih dekat dengan realitas budaya murid.

MAKNA DAN TANTANGAN DARI PENDIDIKAN DASAR

Konferensi Dunia tentang Pendidikan untuk Semua tahun 1990 di Jomtien, Thailand, melepaskan serangkaian inisiatif di seluruh dunia, terutama dalam kaitannya dengan kebutuhan belajar dasar. (PNUD, UNESCO, UNICEF, Bank Dunia, 1991) Pada tahun-tahun sebelumnya, di banyak bagian dunia, tema ini dibahas secara luas dalam berbagai pertemuan persiapan.

Salah satu konsekuensi utama dari Konferensi Jomtien adalah menggeser poros perdebatan pendidikan, terutama di apa yang disebut Dunia Ketiga, dari tema literasi ke tema pendidikan dasar. Visi baru tentang pendidikan yang diusulkan oleh Konferensi Jomtien mencakup literasi dalam konsep pendidikan dasar, dan, dengan demikian, memberikan sebuah makna baru bagi keduanya. Pendidikan mulai memiliki sebuah fokus baru. Literasi tidak lagi menjadi kekhawatiran utama dari negara-negara dengan tingkat buta huruf yang tinggi, dan upaya-upaya sekarang terkonsentrasi pada pendidikan dasar.

Apakah makna dari fokus baru ini?

Sebenarnya, setelah Konferensi Jomtien, mereka yang telah dikecualikan dari pendidikan dasar terus menjadi sama. Apa yang disebut buta huruf terus menjadi buta huruf. Namun, visi teoretis baru dapat mengubah praktik-praktik edukatif. Apakah benar-benar ada orang yang buta huruf? Bukankah benar bahwa perkembangan kecerdasan dan belajar dimulai saat lahir? Bukankah juga benar bahwa pengalaman-pengalaman yang paling signifikan adalah yang terjadi di masa kanak-kanak awal? Bukankah lebih jauh lagi benar bahwa apa yang disebut buta huruf tidak mengenali diri mereka sebagai demikian, dan bahwa, untuk menyebut mereka buta huruf, berarti menyebut mereka bodoh? Tidak ada yang tahu segalanya, dan tidak ada yang tidak tahu apa-apa, seperti yang sering dikatakan oleh Paulo Freire. Menurut sudut pandang ini, tidak ada orang yang benar-benar buta huruf. Sebaliknya, ada orang-orang yang, pada usia yang tepat, tidak memiliki akses ke pendidikan dasar.

Tema tentang makna dari pendidikan dasar, dan tantangan yang ia wakili hari ini, sangatlah relevan, baik dalam teori maupun dalam praktik. Deklarasi untuk Konferensi Jomtien, yang disiapkan oleh Sekretariat Eksekutif dari Komisi Antar-Lembaga, dan diterbitkan sebulan setelah Konferensi berlangsung dengan judul *Memenuhi Kebutuhan*

Belajar Dasar: Sebuah Visi untuk Tahun Sembilan Puluhan, memberikan definisi berikut tentang pendidikan dasar:

> Pendidikan dasar merujuk pada pendidikan yang mencoba untuk memenuhi kebutuhan belajar dasar; ia mencakup instruksi primer atau fundamental, di mana pembelajaran selanjutnya harus didasarkan; ia mencakup pendidikan anak usia dini dan primer (atau dasar), serta pelatihan literasi, budaya umum dan keterampilan-keterampilan esensial untuk pelatihan kaum muda dan orang dewasa; di beberapa tempat ia juga mencakup pengajaran menengah [UNDP-UNESCO-UNICEF-World Bank 1990) (UNDP; 1990)

Kebutuhan belajar dasar merujuk pada "pengetahuan, keterampilan, perilaku, dan nilai-nilai yang diperlukan bagi orang-orang untuk bertahan hidup, mengembangkan kualitas hidup mereka, dan terus belajar (UNDP: 1990). Definisi-definisi ini memerlukan beberapa komentar.

1. Pendidikan dasar harus dipahami sebagai sebuah dasar, sebagai lantai dan bukan langit-langit, dari perkembangan edukatif setiap individu.
2. Ia mencakup tingkat primer atau dasar dari pengajaran formal, tetapi ia tidak boleh disamakan dengan pengajaran ini.
3. Ia tidak ditujukan hanya untuk anak-anak, tetapi juga untuk kaum muda dan orang dewasa yang tidak memiliki akses ke pendidikan formal pada usia yang tepat.
4. Dipahami demikian, pendidikan dasar mengandaikan sebuah hubungan antara pendidikan formal dan informal.
5. Oleh karena itu, sekolah formal harus membuat hubungan-hubungan baru dengan komunitas.
6. Melalui kedekatannya dengan komunitas, kotamadya adalah aktor fundamental dalam hubungan-hubungan baru ini.

Konferensi Jomtien mencoba untuk membuat sebuah definisi tentang pendidikan dasar, tetapi harus diakui bahwa mustahil untuk bekerja dengan sebuah konsep yang seragam ketika dihadapkan dengan heterogenitas budaya dan pengalaman. Setiap definisi akan menimbulkan masalah. Definisi baru dari pendidikan dasar seharusnya, dengan demikian, bersifat fleksibel dan operasional. Upaya-upaya dilakukan untuk memberikan sebuah visi integral dan mengintegrasikan dari konsep tersebut—tetapi sebuah visi yang bukan merupakan sebuah definisi yang kabur, karena ini tidak akan berguna dalam membantu merencanakan untuk tindakan konkret. Oleh karena itu, Konferensi Jomtien mencoba untuk memberikan pendidikan dasar sebuah fokus baru, dengan mengasosiasikannya dengan konsep kebutuhan-kebutuhan dasar belajar.

Melalui fokus baru ini, sekolah akan terus menjadi saluran utama akses ke kebutuhan-kebutuhan belajar dasar. Namun, ia juga akan memperhitungkan wahana-wahana pelatihan lain, seperti radio, televisi, klub-klub, perpustakaan-perpustakaan,

dan bentuk-bentuk lain dari pendidikan komunitas formal atau informal, dengan jangkauan luas dari teknologi-teknologi pendidikan yang sesuai untuk modus-modus pelatihan ini.

Ketika seseorang menganalisis makna dari pendidikan dasar, dua kategori esensial dan komplementer harus disorot—kesetaraan dan otonomi. Kesetaraan dalam pendidikan pada dasarnya berarti keadilan di hadapan hak asasi manusia yang fundamental yaitu akses ke pendidikan, setidaknya pada tingkat dasar. Dapat dilihat, bagaimanapun, bahwa kesetaraan tidak boleh dipahami hanya dalam kaitannya dengan apa yang merujuk pada akses ke pendidikan, tetapi juga pada keberlangsungan dan kemungkinan untuk mengambil keuntungan dari manfaat-manfaat pendidikan secara keseluruhan. Di banyak negara hari ini, masalah kesetaraan tidak terletak begitu banyak pada akses ke pendidikan, seperti pada kualitas pendidikan yang ditawarkan. Bagi segelintir orang, kualitasnya tinggi. Bagi mayoritas, ia rendah.

Otonomi—sebuah tema yang hanya ditelaah secara singkat di Jomtien—adalah kemungkinan untuk menentukan nasib sendiri, dan kehadiran hak universal untuk akses ke pendidikan. Kedua prinsip ini membuat banyak sistem sekolah saat ini dalam keadaan terancam, karena mereka entah tidak mampu untuk menawarkan sebuah pendidikan berkualitas kepada semua, atau birokrasi mereka membekukan kapasitas kreatif dari sekolah dan ruang kelas.

Mempromosikan kesetaraan berarti memberikan sebuah kesempatan kepada semua untuk mencapai dan mempertahankan sebuah tingkat belajar yang dapat diterima. Kesetaraan ini berarti meningkatkan kualitas pendidikan yang ditawarkan hari ini, dan menghilangkan semua stereotip dan prasangka warna kulit, ras, gender, kebiasaan, adat istiadat, dan sebagainya. Konsep otonomi, dengan demikian, sangat diperlukan sebagai sebuah pelengkap dari kesetaraan.

Menegaskan otonomi sekolah berarti bahwa tidak ada dua sekolah yang sama. Setiap sekolah adalah hasil dari perkembangan kontradiksi-kontradiksinya sendiri. Setiap upaya penyeragaman dari proses ini berarti pengurangan kualitas sekolah.

Dalam diskusi tentang tema ini, argumen-argumen sering kali jatuh ke dalam dua perangkap yang berlawanan. Di satu sisi, ada konservatisme regional, dan di sisi lain, kita memiliki universalisme yang teralienasi.

Dalam kasus pertama, seseorang dapat jatuh ke dalam kesombongan menilai bahwa sebuah otonomi absolut eksis, dengan memuliakan yang partikular, dan menolak baik pengetahuan yang valid secara universal maupun gagasan-gagasan dan nilai-nilai universal, seperti demokrasi dan pluralisme. Dalam kasus kedua, kekhasan regional dan budaya lokal diremehkan.

Kedua kecenderungan ini naif. Mereka bergerak ke arah yang berlawanan dengan sejarah karena, hari ini, ada sebuah tren yang jelas—seperti yang telah kita lihat—menuju globalisasi ekonomi di satu sisi, dan, di sisi lain, menuju penghargaan terhadap budaya-budaya lokal. Tren-tren ini bukanlah kecenderungan-kecenderungan yang

antagonistik, tetapi komplementer. Dalam pendidikan, kita dapat mengatakan bahwa, di balik sistem tunggal dan terdesentralisasi, ada sebuah sistem lain yang mencakup sebuah rentang pengetahuan universal yang tersedia setelah disaring oleh budaya lokal dan sebuah sekolah yang sedang muncul menjadi sekolah warga—sekolah yang melatih warga negara yang memerintah, dan bukan warga negara yang akan diperintah. Di sekolah pendidikan dasar ini, tidak ada tempat untuk dikotomi-dikotomi palsu antara pengetahuan universal dan budaya lokal atau kerakyatan. Dengan demikian, ia menjalankan sintesis antara kesetaraan dan otonomi.

Sebuah visi yang diperbarui dari konsep pendidikan dasar menyarankan bahwa pengajaran fundamental harus menjadi dasar bagi sebuah pendidikan berkelanjutan, yang terintegrasi ke dalam semua aspek dari perkembangan manusia karena ia berfungsi untuk mendekatkan individu-individu dalam komunitas, dengan memusatkan proses edukatif pada orang-orang, kebutuhan-kebutuhan mereka, dan konteks mereka.

Pendidikan dasar tidak boleh dipahami sebagai sebuah tingkat yang terpisah dari keseluruhan pendidikan. Hubungannya dengan pendidikan tinggi dan pendidikan permanen adalah inheren pada konsep yang telah diuraikan di sini. Hanya sebuah konsepsi birokratis tentang pendidikan yang mendikotomikan tingkat-tingkat dan seri-seri pengajaran. Pendidikan dasar menemukan makna dalam sebuah keseluruhan organik, dan dalam sebuah sistem pendidikan yang terhubung, yang diarahkan oleh tujuan-tujuan umum. Sudah diketahui bahwa banyak sistem pendidikan nasional tidak lebih dari bagian-bagian yang tidak setara yang direkatkan bersama. Pendidikan tinggi—seperti dalam mempersiapkan para guru dari pendidikan dasar normal dan menerima para murid yang berasal dari pendidikan dasar—secara niscaya terhubung dengan pendidikan dasar. Dalam hubungan ini, ada sebuah pembelajaran timbal balik.

Tidak akan ada artinya menentang prioritas pendidikan dasar dengan prioritas pendidikan tinggi. Keduanya adalah prioritas-prioritas yang komplementer, dan tidak ada persoalan untuk memilih salah satu pilihan dan mengecualikan yang lain. Seperti yang dikatakan oleh Juan Carlos Tedesco,

> Memecahkan masalah-masalah dasar dari sistem adalah vital untuk menjamin karakter demokratis dari perkembangan sosial. Untuk memperkuat kualifikasi ilmiah, dengan mempromosikan pelatihan sumber daya yang sangat berkualitas dan produksi pengetahuan yang memungkinkan kita untuk memecahkan masalah-masalah sosial dan produktif adalah vital untuk menjamin pertumbuhan dan ketersediaan sumber daya. (1989, 18)

Dengan cara yang sama bahwa seseorang tidak boleh mempromosikan pendidikan dasar dengan mengorbankan pengembangan prioritas-prioritas lain—seperti pengembangan ilmiah dan teknologi—pendidikan dasar juga tidak boleh dikembangkan terlepas dari hubungannya dengan kerja dan produksi, terutama dalam pendidikan dasar kaum muda dan orang dewasa. Sebagaimana ditegaskan oleh Daniel A. Morales-Gomez dan Carlos Alberto Torres, promosi pendidikan dasar harus

memanfaatkan eksperimen-eksperimen historis terbaru dalam pendidikan di berbagai wilayah (Morales-Gomez 1990). Di Amerika Latin, mereka menunjuk pada kontribusi asli dari pendidikan kerakyatan, khususnya di bidang pendidikan kaum muda dan orang dewasa, dan pendidikan non-formal pada tahun 1960-an dan 1970-an. Dalam beberapa tahun terakhir, pendidikan kerakyatan juga telah dikembangkan di dalam sistem sekolah, dalam apa yang disebut pendidikan publik kerakyatan.

Pendidikan dasar harus memiliki tujuan-tujuan yang berbeda dalam konteks-konteksnya yang berbeda. Ini berarti selalu mencari dan memperbarui makna dari pendidikan, dan tidak terpaku pada model-model teoretis yang tidak fleksibel yang tidak mampu membaca buku besar realitas, untuk belajar bersamanya. Kebutuhan-kebutuhan dasar belajar tidak dapat dianggap sebagai jaket pengekang dari pendidikan dasar. Mereka adalah jalan-jalan yang mungkin untuk ditempuh, tetapi, di setiap masyarakat, mereka pantas mendapatkan sebuah analisis konkret, bukan reproduksi mekanis maupun abstrak.

Agar visi baru dari pendidikan dasar ini menjadi efisien, sebuah reorientasi kurikulum yang permanen dan dipelajari dengan cermat diperlukan. Ini harus memberikan sebuah konsistensi teoretis dan praktis pada apa yang dipelajari. Ia harus menghilangkan prasangka-prasangka, dan ia harus mengakui pengetahuan sang murid sehingga ia dapat memulai dari sana untuk membangun sebuah pengetahuan yang lebih elaboratif. Masing-masing murid adalah subjek dari pengetahuan, dan pengalaman-pengalaman mereka, baik mereka anak-anak maupun orang dewasa, adalah sumber primordial dari pengetahuan ini. Perlu untuk menekankan proses pembangunan pengetahuan ini, dan dari perolehan keterampilan, lebih dari sekadar adaptasi atau perolehan sederhana, yang diterjemahkan menjadi sebuah konsepsi statis dari proses-proses belajar.

Setiap manusia mampu untuk belajar, dan untuk mengajar. Dalam proses pembangunan pengetahuan, setiap orang yang terlibat juga sedang belajar dan mengajar. Proses belajar-mengajar lebih efisien ketika para murid itu sendiri mengambil bagian dalam pembangunan pengetahuan mereka. Menjadikan pengetahuan sebagai milik sendiri tidak hanya berarti mempelajari pengetahuan.

Sebuah proses edukatif yang sejati tidak terbatas pada perolehan keterampilan dan pengetahuan, tetapi mengandaikan pengembangan individu, sehingga hak untuk secara aktif berpartisipasi di jantung masyarakat, dalam pekerjaan, dalam waktu luang, dalam budaya, dan lainnya terjamin. Pengetahuan tidak dapat direduksi menjadi produk. Ia juga merupakan proses. Adalah satu hal untuk mengasimilasi pengetahuan dengan cara yang tidak mengandung jenis apropriasi apa pun, tetapi adalah hal yang sama sekali berbeda untuk mengakui pembangunan demokratis dari pengetahuan itu sendiri.

Dihadapkan dengan keterbelakangan pendidikan di banyak negara, tanggung jawab universitas untuk terlibat dalam sebuah gerakan universalisasi pendidikan

dasar terus tumbuh. Di banyak tempat, universitas terlalu banyak berbalik ke dalam dirinya sendiri, merenungkan krisisnya sendiri, padahal mungkin akan jauh lebih baik untuk mencari solusi-solusi atas krisisnya sendiri dalam pendidikan dasar untuk semua orang. Dengan melakukan ini, universitas dapat menawarkan banyak layanan.

Ia dapat meninjau kembali teori-teori belajar biopsikis dan perkembangan dari anak dan remaja.

1. Ia dapat menawarkan program-program permanen untuk pelatihan ulang para guru.
2. Ia dapat membantu perencanaan dari organ-organ yang bertanggung jawab atas pendidikan dasar.
3. Ia dapat memproduksi materi didaktik dan instruksional.
4. Ia dapat mengembangkan pusat-pusat dokumentasi dan informasi, dan mempublikasikan materi didaktik dan pedagogis.
5. Ia dapat mendefinisikan dan bereksperimen dengan model-model pendidikan formal.
6. Ia dapat mengembangkan aktivitas-aktivitas ekstramural dan budaya.

Singkatnya, universitas memiliki sebuah utang pada program-program perluasan universitas dan pada layanan yang ia berikan kepada komunitas ketika, tampaknya, ia telah jauh lebih prihatin dengan pengajaran dan penelitian.

Seperti yang dapat dilihat, sebuah rekonseptualisasi dari pendidikan dasar juga menyiratkan sebuah rekonseptualisasi dari pendidikan tinggi. Jika kita ingin memperbarui tantangan-tantangan dari pendidikan dasar, kita juga harus memperbarui instrumen-instrumen konseptual kita. Kita sering bekerja dengan konsep-konsep yang dielaborasi berabad-abad yang lalu, dan dalam sebuah konteks historis di mana kepentingan-kepentingan elite mendominasi. Hal ini tidak lagi bersesuaian dengan tuntutan-tuntutan demokrasi saat ini. Konferensi Jomtien mengambil sebuah langkah penting ke arah demokratisasi pendidikan, tetapi ia tidak memetakan seluruh jalan. Hal ini harus dilakukan seiring berjalannya waktu, dan dengan memperhitungkan setiap konteks.

Terdiri dari apakah tantangan dari pendidikan dasar itu?

Jawaban atas pertanyaan ini sederhana. Tantangan bagi pendidikan dasar adalah universalisasinya sendiri. Kita sudah memiliki di hadapan kita sebuah situasi di seluruh dunia dengan hampir satu miliar kaum muda dan orang dewasa buta huruf, dan lebih dari 100 juta anak yang tidak memiliki akses ke pendidikan. Yang kompleks adalah bagaimana tantangan ini akan dicapai dalam praktik. Perlu untuk membedakan disparitas yang sangat besar antara negara-negara yang telah melakukan sebuah upaya untuk mengembangkan pendidikan dasar selama lebih dari satu abad—dan yang telah mencapai sebuah tingkat demokratisasi kesempatan pendidikan yang tinggi—dan sejumlah besar negara lain yang, baru beberapa waktu yang lalu, mulai melakukan sebuah upaya yang genting.

Yang pasti adalah bahwa, di negara-negara di mana ada keterbelakangan pendidikan yang cukup besar, universalisasi pendidikan dasar tidak akan terjadi tanpa kehendak politik dari para penguasanya. Dalam praktiknya, ini berarti bahwa hanya negara yang dapat menyingkirkan keterbelakangan pendidikan. Dalam kondisi-kondisi sosio-ekonomi di mana mayoritas populasi hidup di negara-negara berkembang, keterlibatan kekuatan-kekuatan publik dalam universalisasi pendidikan dasar adalah vital. Tanpa keterlibatan ini, akan ada sedikit jaminan untuk keberhasilan tindakan-tindakan swasta, kecuali jika mereka terkait dengan sebuah kebijakan yang lebih global. Dalam kasus sebaliknya, inisiatif-inisiatif swasta mengandung risiko berumur pendek dan mengatomisasi.

Namun demikian, negara akan menjadi tidak berdaya tanpa partisipasi dan keterlibatan dari masyarakat. Satu konsep kunci dari tesis ini dikembangkan oleh Konferensi Jomtien—yaitu, pembangunan aliansi-aliansi atau kemitraan-kemitraan baru, yang melibatkan, misalnya, organisasi-organisasi publik yang bertanggung jawab atas pengajaran dan gerakan-gerakan terorganisir dari masyarakat sipil.

Kontribusi dari organisasi-organisasi non-pemerintah di dalam kebijakan aliansi-aliansi baru ini sangatlah penting, karena mereka membuat kontak dengan komunitas lokal lebih mudah untuk dicapai.

Bukti lain adalah bahwa universalisasi pendidikan dasar berkualitas tinggi hanya akan mungkin melalui sistem pengajaran normal dan sekolah publik yang didebirokratisasi—yaitu, sebuah sekolah yang memiliki otonomi pedagogis, administratif, dan finansial.

Pengalaman telah menunjukkan bahwa, dengan pengecualian yang jarang, adalah sebuah ilusi untuk berpikir tentang universalisasi pendidikan dasar melalui kampanye-kampanye di masa depan atau gerakan-gerakan episodik. Perlu untuk melakukan sebuah upaya permanen, yang melibatkan baik anak-anak maupun orang dewasa. Di sini, pendidikan dasar harus dipikirkan dengan metodologi-metodologi yang sesuai untuk setiap usia. Pendidikan dasar kaum muda dan orang dewasa harus ditawarkan melalui isi kurikulum yang berpusat pada praktik-praktik sosial dan pekerjaan mereka, dan metodologi belajar-mengajar harus sesuai untuk kedewasaan dan pengalaman sang murid. Namun, konsepsi metodologis tidaklah cukup jika ia tidak disertai dengan investasi-investasi besar dalam pendidikan dasar di negara-negara di mana kurangnya akses—dan angka putus sekolah serta tinggal kelas—masih sangat tinggi.

Pada sejumlah pertemuan internasional, tesis bahwa negara-negara dengan utang luar negeri yang besar dapat mengubah sebagian dari utang ini menjadi dana untuk pengembangan pendidikan dasar, di bawah kendali organisasi-organisasi non-pemerintah, telah mendapatkan dukungan. Yang lain merekomendasikan pembentukan dana-dana regional untuk menyalurkan sumber daya baru yang ditujukan untuk memenuhi kebutuhan-kebutuhan belajar dasar, yang akan memungkinkan adanya dukungan belajar timbal balik dan pertukaran pengalaman. Jadi, selain upaya internal

dari setiap negara, kondisi-kondisi regional dapat diciptakan untuk memungkinkan upaya-upaya edukatif bersama.

Disparitas investasi dalam pendidikan diungkapkan oleh biaya per murid. Menurut Frederico Mayor, direktur jenderal UNESCO, dalam pidatonya pada pembukaan Konferensi Jomtien, ada negara-negara yang menghabiskan, berdasarkan mata uang Amerika Serikat, rata-rata $29 per murid per tahun, sementara negara-negara lain menghabiskan rata-rata $1.987 per murid per tahun. Dalam banyak kasus, di dalam setiap negara, gambaran yang sama direproduksi. Misalnya, di Brasil pada tahun 1987, biaya langsung tahunan dari pengajaran dasar dari jaringan di negara bagian Rio de Janeiro adalah $306, sedangkan di negara bagian Piaui hanya $32 yang diinvestasikan per murid.

Sejalan dengan garis-garis inilah tesis tentang sebuah tatanan pendidikan baru harus dikembangkan, seperti yang dibela pada Konferensi Dunia keenam dari Asosiasi Pendidikan Komunitas Internasional, yang berlangsung pada tahun 1991 dari tanggal 29 Juli hingga 2 Agustus di Port of Spain, Trinidad. Tatanan baru ini memungkinkan sebuah inversi dari prioritas-prioritas pendidikan saat ini. (ICEA 1991)

Salah satu rintangan terbesar bagi universalisasi pendidikan dasar adalah distribusi sumber daya finansial, yang mengistimewakan mesin administratif, fungsi-fungsi perencanaan, supervisi, orientasi, dan kontrol, yang merugikan aktivitas-aktivitas akhir di dalam kelas. Dalam banyak kasus, birokrasi pendidikan yang berat telah membuat perluasan kesempatan-kesempatan pendidikan menjadi sulit. Dalam tatanan pendidikan baru ini, sebuah masalah fundamental adalah penyelamatan peran guru di dalam kelas, dan fungsi sosial dari sekolah sebagai tempat istimewa dari pendidikan.

Dalam pencarian konfrontasi praktis dari tantangan yang diwakili oleh pendidikan dasar di banyak negara, satu elemen dari pendidikan telah mengambil sebuah kekuatan baru—kekuasaan lokal, terutama di kotamadya-kotamadya (Romao 1992). Fenomena ini juga diasosiasikan dengan vitalitas yang semakin meningkat yang ditunjukkan oleh munculnya berbagai organisasi non-pemerintah dan gerakan-gerakan kerakyatan yang tak terhitung jumlahnya. Di banyak tempat, kekuasaan lokal telah mulai ingin ikut campur dalam perumusan kebijakan-kebijakan untuk sektor tersebut, meskipun ia menunjukkan bahwa ia kelebihan beban dengan tanggung jawab-tanggung jawab yang dibebankan padanya oleh aparatus hukum dan oleh administrasi dari tuntutan-tuntutan sosial dari pendidikan dasar. Selain itu, dewan-dewan lokal sering kali rapuh secara teknis dan finansial. Negara-negara yang mencapai hasil-hasil yang lebih baik dalam perluasan kesempatan-kesempatan pendidikan dapat mengandalkan kekuatan komunitas serta kehendak politik dari para penguasanya. Sistem-sistem terpusat—seperti yang ada di Prancis; aparatus ideologis negara dalam perumusan Louis Althusser; atau jaringan-jaringan pengajaran raksasa, seperti di negara bagian Sao Paulo, Brasil, dengan sekitar enam juta murid dan lebih dari lima ribu sekolah—

tidak dapat diperintah dan menjadi jauh dari penduduk. Oleh karena itu, organ-organ pendidikan kotamadya adalah yang paling berkualitas, melalui kedekatan mereka dengan masalah-masalah lokal, untuk merencanakan dan mengelola pendidikan dasar. Desentralisasi atau munisipalisasi adalah sebuah keniscayaan, dan, sama sekali tidak, mengancam disintegrasi sistem-sistem pendidikan nasional, jika—di berbagai tingkatan dan dalam berbagai sistem—tujuan-tujuan bersama diupayakan dalam kolaborasi.

Perumusan kebijakan-kebijakan dan elaborasi rencana-rencana akan menjadi efisien hanya jika mereka memenuhi tuntutan-tuntutan konkret dari masyarakat, dan jika masyarakat melegitimasi rencana-rencana ini melalui partisipasi aktif yang dijamin oleh penyebaran informasi, dan melalui saluran-saluran komunikasi yang dibuka oleh kekuasaan publik. Komunitas harus mendiskusikan, mengusulkan, dan secara organik berpartisipasi dalam elaborasi kebijakan-kebijakan pendidikan.

Saya tidak percaya pada rencana-rencana pendidikan yang disusun di dalam kantor-kantor tertutup, meskipun mungkin telah diciptakan oleh para teknisi terbaik. Kemajuan-kemajuan baru dalam pendidikan hanya dapat terjadi ketika masyarakat dimobilisasi, dan ketika ia memberikan prioritas pada pendidikan. Oleh karena itu, salah satu tantangan terbesar dalam pendidikan dasar terletak pada mobilisasi sosial di sekitar nilai pendidikan, sekolah, dan pengetahuan.

Negara memiliki kewajiban untuk menawarkan kepada semua orang kesempatan untuk mengakses pendidikan. Namun, makna yang lebih dalam yang seharusnya menggerakkan kita untuk mempromosikan kesetaraan dalam pendidikan adalah kemajuan kemanusiaan—keinginan mendalam untuk melakukan keadilan dan untuk membangun sebuah masyarakat manusia yang berlandaskan solidaritas. Solidaritas ini tidak dapat dianggap sebagai sebuah konsep yang telah dilampaui di sebuah dunia dengan agresivitas yang semakin meningkat, seperti yang ditegaskan oleh beberapa orang. Ini adalah sebuah sikap penghormatan yang mendalam terhadap perbedaan-perbedaan dan terhadap orang-orang. Jika mereka yang dikecualikan dari pendidikan dasar masuk ke dalam perhitungan kita, mereka tidak masuk sebagai angka maupun sebagai tujuan, tetapi sebagai orang. Kita tidak mendonasikan apa pun kepada mereka. Sebaliknya, kita sedang mempromosikan hak-hak mereka.

Semua upaya kita harus diarahkan pada partisipasi yang lebih besar dari mereka yang seharusnya mendapat manfaat dari pendidikan dasar. Mereka harus terus-menerus didengarkan, dan dilibatkan secara mendalam, sehingga pendidikan dasar bukanlah sebuah keinginan belaka dari para pendidik yang berniat baik. Ia haruslah—pertama dan terutama—buah dari keterlibatan, baik itu disebut sebagai sebuah gerakan kerakyatan maupun perencanaan partisipatif. Ia harus datang dari individu-individu itu sendiri, mereka yang harus membuat keputusan-keputusan mereka sendiri ketika dihadapkan dengan kehidupan secara keseluruhan. Untuk mencapai ini, pendidikan dasar adalah sebuah instrumen yang sangat diperlukan. diperlukan.

Kesimpulan
PENDIDIKAN SETELAH MARX

Hari ini, setelah Perestroika dan gerakan-gerakan sosial dan politik besar di Eropa Timur serta runtuhnya Tembok Berlin (Blackburn 1992), kita mencapai akhir dari dekade terakhir sebuah abad di bawah tanda kebingungan dan krisis konsepsi-konsepsi serta paradigma-paradigma. Ini adalah sebuah momen baru yang kaya akan kemungkinan.

Kita tidak bisa melarikan diri dari periode kita. Kita tidak bisa berbicara tentang masa depan pendidikan tanpa sebuah kehati-hatian tertentu. Juga dengan kehati-hatian inilah pembaca seharusnya menelaah beberapa sudut pandang yang disorot di sini, dan yang didasarkan pada karya-karya para pendidik dan filsuf yang telah mencoba, di tengah kebingungan ini, untuk menunjuk ke arah sebuah jalan untuk masa depan.

Pendidikan tradisional, yang berakar pada masyarakat budak di zaman kuno dan ditujukan untuk sebuah minoritas kecil, memulai kemunduranya pada masa Renaisans, namun ia bertahan hingga hari ini, terlepas dari perluasan rata-rata masa sekolah yang dibawa oleh revolusi borjuis.

Pendidikan baru, yang dimulai paling jelas dengan karya Rousseau, telah berkembang dalam dua abad terakhir, dan telah membawa penaklukan-penaklukan yang tak terhitung jumlahnya, terutama dalam ilmu-ilmu pendidikan dan dalam metodologi-metodologi pengajaran. Teknik-teknik Freinet, misalnya, adalah perolehan-perolehan yang definitif.

Namun, baik pendidikan tradisional maupun baru memiliki konsepsi tentang pendidikan sebagai sebuah proses pengembangan individu secara umum. Karakteristik paling orisinal dari pendidikan pada abad ini adalah pergeseran fokus dari individu ke yang sosial, politik, dan ideologis. Pedagogi institusional adalah sebuah contoh dari ini. Pengalaman lebih dari setengah abad pendidikan di negara-negara sosialis adalah contoh lain. Pendidikan pada abad ini telah menjadi permanen dan sosial.

Ada banyak perbedaan dalam tingkatan antara wilayah dan negara, antara Utara dan Selatan, dan antara negara-negara pinggiran dan hegemonik. Namun, gagasan-gagasan telah menyebar ke seluruh dunia—di antaranya adalah bahwa tidak ada usia khusus untuk pendidikan, bahwa pendidikan meluas sepanjang hidup, dan bahwa ia tidak netral.

Pada awal paruh kedua abad ini, para pendidik dan kebijakan-kebijakan pendidikan membayangkan sebuah pendidikan yang diinternasionalisasikan di bawah naungan satu organisasi besar—yaitu UNESCO.

Negara-negara yang sangat maju telah menguniversalisasikan pengajaran fundamental dan menghilangkan buta huruf. Sistem-sistem pendidikan nasional telah dibawa maju dengan dorongan besar dari abad yang lalu, yang memungkinkan berbagai rencana pendidikan dibuat yang mengurangi biaya dan meningkatkan manfaat. Tesis tentang sebuah pendidikan internasional telah ada sejak tahun 1899, ketika Biro Internasional Sekolah-Sekolah Baru didirikan di Brussels oleh Adolphe Ferriere.

Sebagai konsekuensi dari asosiasi-asosiasi internasional dari orang tua, guru, dan peneliti pendidikan ini—serta teori-teori pendidikan yang didasarkan pada gagasan tentang sebuah sekolah tunggal, unitari, dan universal—mata pelajaran Pendidikan Komparatif dimulai menjelang awal abad ini pada tahun 1917. Tujuan dari disiplin ini adalah studi dan penelitian tentang perbandingan di antara teori-teori, praktik-praktik, dan sistem-sistem pendidikan di tingkat nasional dan internasional. Kemudian, UNESCO memberikan penekanan yang cukup besar pada pendidikan komparatif, dengan mempublikasikan studi-studi dan penelitian-penelitian yang, hari ini, merupakan bagian dari pelatihan para pendidik di banyak negara. Ungkapan-ungkapan *pedagogi komparatif* dan *pendidikan komparatif* sering digunakan untuk mengartikan hal yang sama, meskipun yang pertama memiliki konotasi lebih pada teori-teori edukatif, dan yang kedua lebih membawa gagasan tentang praktik-praktik dan sistem-sistem pendidikan.

Pada tahun 1968—tahun yang sama ketika para mahasiswa memberontak, dengan memproklamasikan "Imajinasi Berkuasa!" dan "Dilarang melarang!"—UNESCO, pada Konferensi Umum kelima belasnya, menganalisis pendidikan, dan mengusulkan sebuah konsepsi baru, yang disebut "pendidikan permanen."

Dalam teori ini, sistem-sistem pendidikan nasional seharusnya diarahkan oleh prinsip bahwa manusia dididik sepanjang hidupnya dan tidak hanya pada awalnya. Konsepsi baru tentang pendidikan ini sangatlah luas. Namun, ia dianggap, dalam visi Perserikatan Bangsa-Bangsa, sebagai sebuah kesempatan untuk membangun sebuah pendidikan yang juga merupakan sebuah instrumen untuk perdamaian, karena ia mendidik orang dewasa untuk hidup bersama.

Setelah lebih dari setengah abad perang-perang dunia, tampaknya jelas bagi semua orang bahwa pendidikan adalah sebuah benteng perdamaian. Prinsip pendidikan permanen—yang diangkat kembali sebagai sebuah konsep kunci dalam Tahun Pendidikan Internasional pada tahun 1970—seharusnya mengilhami kebijakan-kebijakan pendidikan baru di negara-negara anggota. Namun, tidak dapat dihindari bahwa sebuah konsep yang begitu luas tidak memiliki efek yang diinginkan. Dalam proklamasi bahwa perencanaan pendidikan seharusnya diintegrasikan dengan perencanaan sosial dan ekonomi, kontradiksi pertama muncul. Ia disebabkan oleh diferensiasi antara sistem-sistem ekonomi, politik, dan sosial. Prinsip universal ini hampir tidak dapat disesuaikan dengan situasi-situasi regional yang spesifik.

Meskipun mereka dibatasi oleh fakta bahwa mereka hanya berfungsi sebagai

rekomendasi, upaya-upaya UNESCO memiliki dampak tertentu pada negara-negara Dunia Ketiga—terutama pada mereka yang sedang maju menuju demokrasi. Di negara-negara ini, proposal-proposal tersebut menerima sambutan yang lebih hangat, dengan demikian menunjukkan bahwa pendidikan hanya dapat menerima perlakuan yang sesuai di sebuah negara yang demokratis. Meskipun demikian—dan terlepas dari semua upaya internasional—banyak negara masih belum berhasil menghapus buta huruf.

Konsekuensi dari evolusi teknologi-teknologi modern belum sepenuhnya terlihat dalam pengajaran, seperti yang diramalkan oleh McLuhan (1969)—setidaknya di dalam mayoritas bangsa-bangsa. Pendidikan beroperasi dengan bahasa tulis, dan budaya dominan kita saat ini diresapi oleh bahasa-bahasa baru dari televisi dan informatika.

Sistem-sistem pendidikan belum berhasil mengevaluasi kekuatan komunikasi audiovisual, baik untuk menginformasikan maupun untuk mempersempit pikiran. Kita masih bekerja dengan sumber daya tradisional yang tidak menarik bagi anak-anak dan kaum muda. Metode-metode pengajaran harus diubah secara serius untuk melestarikan bagi otak manusia apa yang menjadi kekhasannya—yaitu, kemampuan untuk berpikir—alih-alih hanya mengembangkan ingatan. Fungsi sekolah terdiri dari mengajarkan bagaimana cara berpikir kritis. Oleh karena itu, perlu untuk menguasai bahasa, termasuk bahasa elektronik.

Jepang adalah salah satu negara yang paling mengembangkan teknologi dalam pendidikan. Namun demikian, terbawa oleh lirikisme teknologi, ia juga pada akhirnya menciptakan sebuah sistem pendidikan yang didominasi oleh rasa takut, dan membawa sebuah disiplin militer. Sekolah-sekolah Jepang telah diubah menjadi mesin-mesin pengajaran dan latihan, yang menghasilkan pikiran-pikiran yang sempit, tidak kritis, dan frustrasi. Untuk melarikan diri dari sebuah sistem yang membuat orang terobsesi dengan kesuksesan—dan yang menghasilkan konformisme dan ketundukan pada sebuah tatanan yang dipertahankan oleh kekerasan simbolis, agresivitas, dan kompetisi—alkoholisme meningkat di kalangan kaum muda. Seseorang tidak terkejut bahwa model pendidikan ini yang, di satu sisi, begitu efisien, di sisi lain, telah meningkatkan jumlah bunuh diri di kalangan kaum muda dan bahkan di kalangan anak-anak. Hal ini semakin mengkhawatirkan para pendidik Jepang. Namun, terlepas dari kritik yang harus dibuat terhadap mesin-mesin pengajaran ini, lebih baik ini daripada tidak sama sekali—yang berarti ketiadaan sekolah sama sekali, yang mencirikan negara-negara Dunia Ketiga.

Di antara teori-teori baru yang telah muncul dalam beberapa tahun terakhir, telah ada sebuah minat yang besar dari para pendidik pada apa yang disebut paradigma-paradigma holonomik, yang belum sepenuhnya didefinisikan. Di antaranya, kita dapat memasukkan refleksi-refleksi Edgar Morin, penulis *The Lost Paradigm: Human Nature* (1973), di mana ia mengkritik nalar produktivis modern dan rasionalisasi, dan mengusulkan sebuah logika tentang manusia. Paradigma-paradigma ini

mengedepankan sebuah prinsip pemersatu dari mengetahui, dan dari pengetahuan tentang manusia yang menghargai kehidupan sehari-harinya, pengalaman-pengalaman yang dihayati, yang pribadi, yang tidak biasa, yang aneh, kebetulan, dan kategori-kategori lain, seperti keputusan, proyek, kebisingan, ambiguitas, kefanaan, pilihan, sintesis, koneksi, dan totalitas.

Ini akan menjadi kategori-kategori baru dari apa yang disebut paradigma-paradigma holonomik. Secara etimologis, bahasa Yunani *holos* berarti semua, dan paradigma-paradigma baru mencoba untuk berpusat pada keseluruhan. Akan menjadi utopia, alih-alih ideologi, yang akan memiliki kemampuan ini untuk menyelamatkan keseluruhan dari yang nyata, atau sebuah keseluruhan yang hilang. Bagi para pendukung dari paradigma-paradigma baru ini—paradigma-paradigma klasik, yang diidentifikasi dalam positivisme dan Marxisme, yang merupakan paradigma-paradigma ideologis—berurusan dengan kategori-kategori yang mereduksi keutuhan. Sebaliknya, paradigma-paradigma holonomik mengedepankan ketidakteraturan (Edgar Morin); tindakan komunikatif (Jurgen Habermas); radikalitas (Agnes Heller); empati (Carl Rogers); harapan (Ernest Bloch); kebahagiaan (George Snyders); kesatuan manusia melawan unidimensionalisasi (Herbert Marcuse); dan banyak lagi.

Jelas, semua penulis ini tidak akan membiarkan diri mereka ditempatkan di dalam paradigma-paradigma holonomik. Perbedaan-perbedaan di antara mereka tidak dapat disangkal. Namun, mereka semua menunjuk pada sebuah kecenderungan tertentu—atau lebih baik, sebuah visi tertentu tentang pendidikan. Para pendukung dari paradigma-paradigma holonomik percaya bahwa mereka mencoba untuk menemukan dalam kesatuan dari hal-hal yang berlawanan, dan dalam budaya kontemporer, sebuah tanda zaman, atau sebuah arah untuk masa depan, yang mereka sebut pedagogi kesatuan.

Di sisi lain, paradigma pendidikan kerakyatan, yang awalnya diilhami oleh karya Paulo Freire pada tahun 1960-an, menemukan kategori fundamentalnya dalam *conscientization*. Praktik—dan refleksi dari praktik ini—membawanya untuk menggabungkan kategori lain yang tidak kalah penting—yaitu organisasi. Tidak cukup untuk menjadi sadar. Perlu untuk terorganisir untuk mentransformasi.

Pada tahun 1980-an, pendidikan kerakyatan melampaui tingkat komunitas, kekuasaan lokal, dan pendidikan orang dewasa serta nonformal, untuk secara langsung mempengaruhi sistem-sistem pendidikan publik dan menjadi mapan sebagai pendidikan publik kerakyatan. Tren pendidikan kerakyatan ini menjadi semakin kuat di Amerika Latin, dengan munculnya pemerintahan-pemerintahan demokratis dan penaklukan segmen-segmen penting dari kekuasaan bagi partai-partai kerakyatan. Untuk memulihkan keutuhan subjek individu, mengukur inisiatif dan kreativitasnya dengan menghargai mikrokosmos, komplementaritas, dan konvergensi. Para pendukung dari paradigma-paradigma ini percaya bahwa ukuran-ukuran klasik menopang impian kuno tentang sebuah masyarakat yang lengkap tanpa batas, dan

di dalamnya tidak akan ada gesekan dan sebuah konsensus yang lengkap. Dengan menerima gagasan antropologis yang memahami manusia sebagai pada dasarnya kontradiktif sebagai fundamental dalam pendidikan, paradigma-paradigma holonomik memungkinkan kita untuk mempertahankan semua elemen dari kompleksitas kehidupan tanpa mencoba untuk melampaui mereka.

Para holis percaya bahwa hanya yang imajiner, utopia, dan imajinasi yang merupakan faktor-faktor dasar dari masyarakat. Mereka menolak sebuah tatanan yang memusnahkan hasrat, gairah, melihat, dan mendengarkan. Fokus-fokus klasik membanalisasi dimensi-dimensi kehidupan ini karena mereka terlalu menilai makrostruktur, atau sistem di mana segalanya adalah sebuah fungsi atau sebuah efek dari superstruktur-superstruktur sosio-ekonomi, epistemik, linguistik, atau psikis. Bagi paradigma-paradigma baru ini, sejarah pada dasarnya adalah sebuah kemungkinan, sedangkan, yang berharga, adalah yang imajiner.

Sejujurnya, kategori-kategori ini tidaklah baru dalam teori pendidikan. Namun, mereka dibaca hari ini dan dianalisis dengan lebih banyak simpati daripada di masa lalu. Mereka dapat ditemukan dalam karya-karya banyak intelektual, filsuf, dan pendidik. Ada rasa tentang yang lain (Paulo Freire); toleransi (Karl Jaspers); struktur penyambutan (Paul Ricoeur); dialog (Martin Buber); swakelola (Celestin Freinet); Namun, tuntutan untuk pendidikan kerakyatan juga meningkat di Afrika, Asia, dan di banyak negara lain yang tidak dianggap berada di Dunia Ketiga. (Gadotti 1990; Torres 1990)

Arus penting lain di dalam pendidikan kerakyatan hari ini adalah pendidikan komunitas kerakyatan (Poster dan Zimmer 1992). Didasarkan pada rasionalitas politik yang sama yang berlaku dalam pendidikan kerakyatan, pendidikan komunitas lebih terlibat dalam alternatif-alternatif produksi baru. Namun, bukan hanya itu. Pendidikan komunitas juga terlibat dalam pendidikan gerakan-gerakan sosial dan kerakyatan, dalam perjuangan untuk hak-hak sipil, dan melawan segala jenis diskriminasi.

Di dalam pendidikan komunitas, kategori produksi secara definitif telah menjadi bagian dari pendidikan kerakyatan. Pendidikan komunitas kerakyatan, yang bekerja di dalam kategori produksi, mencari cara-cara untuk belajar dengan memproduksi, dengan memperhitungkan realitas populasi-populasi yang terpinggirkan, yang dikecualikan dari sarana-sarana produksi yang dominan. Bidang-bidang aksi dari pendidikan komunitas kerakyatan dapat berupa sekolah formal dan non-formal, organisasi-organisasi ekonomi dan kerakyatan, sekolah-sekolah produktif, dan bahkan usaha-usaha kecil.

Dalam beberapa tahun terakhir, para pendidik yang telah setia pada prinsip-prinsip pendidikan kerakyatan telah bekerja terutama di dua bidang yang telah disebutkan: yaitu pendidikan publik kerakyatan, di ruang yang telah ditaklukkan di dalam negara; dan dalam pendidikan komunitas kerakyatan, terutama yang tidak berada di bawah kendali negara.

Jika sebelumnya penekanan yang sangat besar diberikan pada transformasi pendidikan melalui penaklukan negara oleh sektor-sektor populis—atau mereka yang telah diberi ilusi oleh politik populis—saat ini, pendidikan kerakyatan, terutama pendidikan non-formal, sedang tersebar ke dalam ribuan eksperimen kecil. Kesatuan hilang, tetapi keragaman diperoleh. Eksperimen-eksperimen ini juga merupakan mekanisme untuk demokratisasi, di mana nilai-nilai solidaritas, timbal balik, dan bentuk-bentuk alternatif baru dari produksi dan konsumsi terlihat. Tahun 1990-an dicirikan oleh sebuah pemikiran pasca-Marxis dan postmodern, serta oleh mempertanyakan tesis-tesis sosialis yang ortodoks dan birokratis dan afirmasi subjektivitas dalam politik. (McLaren 1986) Hal ini diekspresikan melalui gerakan-gerakan sosial yang lebih prihatin dengan pertanyaan-pertanyaan mendesak, daripada dengan sebuah utopia yang jauh, yang kita semua impikan pada tahun 1960-an.

Dihadapkan dengan keadaan ini, pendidikan kerakyatan—sebagai sebuah model teoretis yang konsepsi-konsepsinya telah diubah—dapat menawarkan sebuah rentang alternatif yang luas untuk sisa tahun 1990-an. Di antara alternatif-alternatif ini adalah reformasi sistem sekolah publik. Keterkaitan pendidikan kerakyatan dengan kekuasaan lokal dan dengan ekonomi kerakyatan juga membuka kemungkinan-kemungkinan baru dan segera untuk praktik pendidikan kerakyatan.

Model teoretis dari pendidikan kerakyatan, yang dielaborasi dari refleksi tentang praktik pendidikan selama beberapa dekade, tidak diragukan lagi menjadi salah satu kontribusi utama dari Amerika Latin terhadap teori dan praktik edukatif di tingkat internasional. Gagasan-gagasan tentang belajar dari pengetahuan subjek kerakyatan dan mengajar dari tema-tema generatif, dan tentang pendidikan sebagai sebuah tindakan pengetahuan, transformasi sosial, dan elemen politik dari pendidikan hanyalah beberapa dari warisan-warisan pendidikan kerakyatan kepada pedagogi kritis universal. (Gadotti dan Torres 1992)

Di ambang abad kedua puluh satu, dan sebuah milenium baru, pendidikan berada di sebuah persimpangan ganda. Di satu sisi, kinerja sistem sekolah belum mampu untuk mengatasi universalisasi pendidikan dasar berkualitas. Di sisi lain, baik jaringan-jaringan teoretis baru maupun klasik gagal untuk menyajikan konsistensi global yang diperlukan untuk menunjuk ke arah jalan-jalan yang benar-benar aman dalam sebuah periode transformasi yang cepat dan mendalam. Dalam konteks ini, apapun perspektif yang diambil oleh pendidikan kontemporer, sebuah pendidikan yang diarahkan ke masa depan akan selalu menjadi sebuah pendidikan yang menggugat, melampaui batas-batas yang telah dipaksakan oleh masyarakat, dan, oleh karena itu, sebuah pendidikan yang jauh lebih diarahkan pada transformasi sosial daripada pada transmisi budaya. Di sini, pedagogi praksis, dalam berbagai bentuknya, dapat menawarkan sebuah referensi umum yang jauh lebih aman daripada pedagogi-pedagogi yang berpusat pada transmisi budaya.

Pendidikan, seperti yang kita kenal hari ini, sangat ditandai oleh modernitas.

Namun, modernitas dan postmodernitas berada dalam konflik hari ini. Postmodernitas berarti lebih banyak modernitas dan anti-modernitas pada saat yang sama (Bosi 1992). Postmodernitas telah dibicarakan sejak tahun 1950-an, ketika modernitas (1900-1950), setidaknya dalam literatur, secara konvensional berakhir. Postmodernitas adalah sebuah nama yang diberikan pada perubahan-perubahan yang telah terjadi dalam ilmu-ilmu pengetahuan, seni, dan dalam masyarakat-masyarakat maju dalam beberapa dekade terakhir. Pada tahun 1970-an, postmodernisme mengambil momentum besar dengan kritik-kritik oleh filsafat terhadap budaya Barat. Hari ini, postmodernisme tidak dianggap hanya sebagai sebuah mode dalam sinema, musik, seni, dan dalam kehidupan sehari-hari. Sebaliknya, ia dipandang sebagai sebuah gerakan yang mempertanyakan masa depan. Sebenarnya, satu-satunya identitasnya yang nyata adalah mempertanyakan modernitas. Tidak ada definisi yang jelas tentang apa itu postmodernitas.

Di antara elemen-elemen yang mengungkapkan aspek-aspek dari postmodernitas adalah invasi teknologi elektronik, yang menyebabkan sebuah kehilangan identitas tertentu pada individu. Postmodernitas juga dicirikan oleh krisis paradigma-paradigma. Referensi-referensi kurang. Sebuah pendidikan postmodern akan menjadi sebuah pendidikan yang memperhitungkan keragaman budaya, dan akan menjadi, oleh karena itu, sebuah pendidikan multikultural. Postmodernisme muncul sebagai sebuah kritik terhadap modernitas, di hadapan kekecewaan yang disebabkan oleh sebuah rasionalisasi yang membawa masyarakat modern ke dalam tragedi-tragedi perang-perang dunia dan dehumanisasi.

Manusia modern diarahkan pada partisipasi massa dalam politik, yang sering kali menghasilkan perang, sementara manusia postmodern mengabdikan diri pada kehidupan sehari-hari dan dunia. Orang-orang hari ini terlibat dengan minoritas-minoritas dan tujuan-tujuan kecil jangka pendek yang memiliki tujuan-tujuan pribadi. Masyarakat modern adalah sebuah masyarakat yang direkatkan pada yang sosial. Orang-orang postmodern mencari afirmasi mereka sebagai individu, di hadapan globalisasi komunikasi.

Pendidikan postmodern bermaksud untuk menyelamatkan kesatuan sejarah dan subjek-subjek yang telah hilang dalam operasi-operasi modernisasi dari dekonstruksi budaya dan pendidikan. Pendidikan postmodern tampak terkait erat dengan budaya. Ia bersifat multikultural dan permanen. Ia tidak begitu memberikan prioritas pada apropriasi pengetahuan universal, seperti pada proses pengetahuan dan tujuan-tujuannya. Sebenarnya, sebelum mengetahui, umat manusia bertanya pada dirinya sendiri, dan tertarik untuk mengetahui. Keprihatinan dari teori postmodern juga berasal dari minat ini, yang merupakan dasar dari pendidikan. Pengetahuan memiliki sebuah karakteristik prospektif.

Postmodernisme dalam pendidikan lebih bekerja dengan makna daripada dengan isi, dan jauh lebih banyak dengan intersubjektivitas dan pluralitas daripada

dengan kesetaraan dan kesatuan. Dengan maju ke arah ini, pendidikan postmodern dapat membawa sebuah perubahan isi dalam pendidikan yang akan membuat isi lebih bermakna bagi sang murid. Bekerja dengan gagasan tentang kekuasaan lokal, dan bekerja dalam kelompok-kelompok kecil, pendidikan postmodern menghargai gerakan, yang segera, yang afektif, hubungan-hubungan, intensitas, keterlibatan, solidaritas, swakelola, dan sebuah perjuangan melawan elemen-elemen dari pendidikan modern klasik yang menghargai isi, efisiensi, rasionalitas, metode-metode, teknik-teknik, dan instrumen-instrumen. Tujuan-tujuan pendidikan lebih dihargai daripada penggunaannya. Basis filosofisnya adalah neo-humanistik. Di dalamnya, kita juga menemukan tema-tema kebahagiaan, keindahan, harapan, sebuah lingkungan yang sehat, produksi, dan lainnya.

Singkatnya, dapat dikatakan bahwa pendidikan modern bekerja dengan konsep kunci *kesetaraan* untuk menghilangkan perbedaan-perbedaan, dan pendidikan postmodern bekerja dengan konsep kunci *kesetaraan* (equity), mencari keadilan dan kesetaraan tanpa menghilangkan perbedaan.

Untuk menyelesaikan tugas humanistiknya, sekolah harus menunjukkan kepada para muridnya bahwa budaya-budaya lain, serta visi-visi kehidupan dan gagasan-gagasan selain milik mereka sendiri, memang ada. Oleh karena itu, seperti yang telah kita lihat, sekolah harus menjadi lokal sebagai sebuah titik awal, tetapi ia juga harus menjadi internasional dan antarbudaya sebagai sebuah titik tiba. Sekolah modern yang menyeragamkan tidak mampu untuk membangun yang universal dari yang partikular. Ia mencoba untuk membalik proses, memaksakan nilai-nilai dan isi universal, tanpa memulai dari praktik sosial dan budaya dari sang murid dan tanpa memperhitungkan identitas dan perbedaannya. Salah satu faktor dari kegagalan sistem pendidikan kita terletak pada fakta bahwa ia tidak memperhitungkan keragaman budaya dalam pembangunan sebuah pendidikan untuk semua.

Secara umum, kategori filosofis yang paling berharga bagi pedagogi modern adalah *hegemoni*. Ia mencoba untuk membuat sebuah konsepsi tertentu tentang dunia dan kehidupan, baik itu Kekristenan, liberalisme, maupun sosialisme, menjadi hegemonik melalui pendidikan. Kategori yang paling berharga bagi pendidikan postmodern terlihat dalam gagasan tentang *otonomi* individu dan sekolah. Seperti yang telah kita lihat, otonomi sekolah tidak berarti isolasi, maupun pengurungan di dalam sebuah budaya tertentu. Sebuah sekolah otonom berarti sebuah sekolah yang ingin tahu, berani, yang mencoba untuk berdialog dengan semua budaya dan konsepsi dunia dari sebuah budaya yang membuka dirinya pada umat manusia lainnya.

Gagasan-gagasan ini sesungguhnya tidaklah baru. Yang baru datang dari yang lama. Jika sebuah pendidikan postmodern mungkin terjadi besok, itu karena hari ini, di dalam yang modern, dan di jantung krisisnya, elemen-elemen dari sebuah pendidikan baru sedang muncul. Tantangan yang ingin saya tinggalkan dengan para pembaca saya dalam perpisahan ini—terutama kaum muda—adalah agar mereka

tidak sabar dan gelisah, agar mereka melihat ke masa lalu sebanyak ke masa depan, dan agar mereka mencoba untuk mengidentifikasi yang baru di dalam yang lama serta di dalam segala sesuatu. Di sini, Marxisme, sebagai sebuah filsafat praksis, yang telah dilahirkan kembali dari keberhasilan dan kegagalan dari pengalaman-pengalaman konkret, masih merupakan sebuah paradigma yang valid untuk mendirikan sebuah teori pendidikan—selama ia dipahami secara kritis.

BIBLIOGRAPHY

Abramo, Claudio Weber. "A Way Out for Education." Koran *Folha de Sao Paulo*, 9 September 1991, hlm. 3.

Adler, Alexandre. "Gramsci: Lenin in the West?" Majalah *Encontros "Meetings with Brazilian Civilization"*, 5. November 1978.

Afanasiev, V. *Fundamentals of Philosophy*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

Albertini, Remo. "Autonomy against the School." Majalah *II Trentino*, 28:170. Juni-Juli 1991. 56-65.

------. *In Favour of Marx*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Althusser, Louis. *Positions*. Paris. Ed. Sociales, 1976.

Althusser, Louis, dan Alain Badiou. *Historic Materialism and Dialectic Materialism*. Sao Paulo, Global, 1980.

Althusser, Louis, dkk. *Reading Capital* 2 jil. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Alves, Rubem. *Conversations with those who like to teach*. Sao Paulo: Cortez, 1981.

Apple, Michael W. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. London: Routledge & Kegan Paul, 1982.

Aronowitz, Stanley, dan Henry A. Giroux. *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Oxford: University of Minnesota Press, 1991.

Arroyo, Miguel. "Against the School." Majalah *Leia*. Sao Paulo, Letra Viva. Oktober 1986.

Astrada, Carlos. *Work and Alienation*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

------. *Dialectics and History*. Buenos Aires: Juarez, 1969.

Barros, Jefferson. *The Function of Intellectuals in a Class Society*. Porto Alegre: Movimento, 1977.

Baudelot, Christian, dan Roger Establet. *The Capitalist School in France*. Paris: Maspero, 1971.

Baechler, Jean. *What is Ideology*? Paris: Gallimard, 1976.

Benavente, Ana. *The School in the Society of Classes; the Primary Teacher and the Lack of Success at School*. Lisbon: Livros Horizonte, 1976.

Benjamin, Walter, dkk. *Selected Texts*. Sao Paulo: Abril (Os Pensadores), 1975.

Bennett, Christine I. *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1990.

Berger, Manfredo. *Education and Dependence*. Porto Alegre: Difel, 1976.

Bernstein, Basil. *Class, Codes and Control: Applied Studies toward a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.

------. *Power, Education and Conscience: Sociology of Cultural Transmission*. Santiago: CIDE, 1988.

Best, Francine. *Education, Culture, the Rights of Man and International Comprehension*. Paris: UNESCO, 1991.

Birnbaum, Pierre. *The End of Politics*. Paris: Seuil, 1975.

Blackburn, Robin, ed. *After the Fall: the Failure of Communism and the Future of Socialism*. Sao Paulo: Paz e Terra, 1992.

Boltanski, Luc. *Prime Education and Class Morale*. Paris: Mouton, 1969.

Bordignon, Genuino, dan Luiz S. Macedo de Oliveira. "The Citizen School: A Municipalist Utopia." Majalah *Municipal Education*. Sao Paulo: Cortez/Undime/Cead, Mei 1989. 5-13.

Bornheim, Gerd A. *Dialectics: Theory and Praxis: an Essay for a Critique of the Ontological Fundamentals of Dialectics*. Porto Alegre: Globo, 1977.

Bosi, Alfredo. *Dialectics of Colonization*. Sao Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Bottomore, Tom, ed. *A Dictionary of Marxist Thought*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

Bourdieu, Pierre, dan Jean-Claude Passeron. *The Inheritors*. Paris: Minuit, 1964.

Bowles, Samuel, dan Herbert Gintis. *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.

Brandao, Carlos Rodrigues. *What is Education*? Sao Paulo: Brasiliense, 1981.

------. *What is Paulo Freire's Method*. Sao Paulo: Brasiliense, 1981.

------. Ed. *The Educator: Life and Death*. Rio: Graal, 1982.

——. *Lessons from Nicaragua: the Experience of Hope*. Campinas: Papirus, 1984.

Braverman, Harry. *Work and Monopoly Capital*. Sao Paulo: Zahar, 1977. (New York, Monthly Review Press, 1974).

Broccoli, Angelo. *Antonio Gramsci and Education as Hegemony*. Mexico City: Nueva Imagem, 1977.

Bruno, Lucia. *What is Working Autonomy*? Sao Paulo: Brasiliense 1985.

Buber, Martin. *Life in Dialogue*. Paris: Aubier-Montaigne, 1959.

------. *Me and You*. Sao Paulo: Moraes, 1977. Edisi pertama 1923.

Cabral, Amílcar. *Selected Works of Amílcar Cabral*. 2 jil. Lisbon: Ceara Nova, 1977.

Cardonnel, Jean, dkk. *Socialism and Christianity*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Carnoy, Martin. *Education as Cultural Imperialism*. New York: David McKay, 1974.

Carnoy, Martin, dan Joel Samoff, eds. *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

Carvalho, Nanci Valadares. *Self-management: government by autonomy*. Sao Paulo: Brasiliense, 1983.

Castoriadis, Cornelius. *The Imaginary Institution of Society*. Sao Paulo: Paz e Terra, 1982.

------. *The Historical Creation: the Project of Autonomy*. Porto Alegre: Palmarinca, 1991.

Castro, Fidel. *The Cuban Revolution*. Paris: Maspero, 1967.

Cavalcante, Pedro Celso Uchôa, dan Paolo Piccone. *Invitation to a Reading of Gramsci*. Rio de Janeiro: Achiame, 1976.

Catani, Denise Barbara, dkk, eds. *University School and the Formation of Teachers*. Sao Paulo: Brasiliense, 1986.

Chariot, Bernard. *Pedagogical Mystification: Social Realities and Ideological Processes in the Theory of Education*. Sao Paulo: Zahar, 1980.

Chatelet, Francois. *Logos and Praxis*. Paris: Societe d'Edition d'Enseignement Superieur, 1962.

Chaui, Marilena. *What is Ideology*? Sao Paulo: Brasiliense, 1981.

------. *Conformism and Resistance: Aspects of Popular Culture in Brazil*. Sao Paulo: Brasiliense, 1986.

—. *Culture and Democracy*. Ed. ke-4. Sao Paulo: Cortez, 1989.

Cheptulin, Alexandre. *Materialistic Dialectics*. Sao Paulo: Alfa-ômega, 1982.

Coelho, Teixeira. *What is the Cultural Industry*? Sao Paulo: Brasiliense, 1981.

Corbisier, Roland. *Philosophy, Politics and Liberty*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

Coriat, Benjamin. *Science, Technique and Capital*. Madrid: Blume, 1976.

Cortella, Mario Sergio. "Seminar on the Philosophy of Education: An Experience with Sisyphus." *Education and Society Journal*. 1:1. Sao Paulo: Cortez & Moraes, 1978. 182-185.

Cutler, Antony, dkk. *Marx's Capital and the Capitalism of Today*. Sao Paulo: Zahar, 1982.

Demo, Pedro. *Participation is Conquest*. Sao Paulo: Cortez, 1988.

------. *A Lower Form of Citizenship: Some Quantitive Indications of Our Political Poverty*. Petrópolis: Vozes, 1992.

Descartes, Rene. *Discourse on the Method*. Rio de Janeiro: Edicoes de Ouro, 1969.

------. *Rules for the Direction of the Spirit*. Lisbon: Estampa, 1971.

Detrich, Theo. *Socialist Pedagogy*. Paris: Maspero, 1973.

Dewey, John. *Democracy and Education*. New York: Free Press, 1966.

Dommanget, Maurice. *The Great Socialists and Education: From Plato to Lenin*. Madrid: Fragua, 1972.

Drew, Naomi. *Peace Can Also Be Learned*. Prakata oleh Moacir Gadotti. Sao Paulo: Gaia, 1990.

Dumont, Fernand. *Ideologies*. Paris: PUF, 1974.

Durand, Jose Carlos. "Companies and School." Koran *Folha de Sao Paulo*, 18 Desember 1980.

Durkheim, Emile. *The Rules of Sociological Method*. Sao Paulo: Nacional, 1987.

Dussel, Enrique. *Erotics and Pedagogy*. Sao Paulo: Loyola, 1983.

Engels, Friedrich. *Dialectics of Nature*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

-------. *The Origin of the Family, Private Property and the State*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

-------. *From Utopian Socialism to Scientific Socialism*. Sao Paulo: Alfa-omega, 1980.

Erny, Pierre. *Ethnology of Education*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Faure, Edgar, dkk. *Learning to Be*. Paris: Fayard-Unesco, 1972.

Fedosseiev, P. N., ed. *Karl Marx: Biography*. Moscow: Progresso, 1983.

Fernandes, Florestan. *The Brazilian University: Reform or Revolution?* Sao Paulo: Alfa-ômega, 1975.

-------. *The Educational Challenge*. Sao Paulo: Cortez and Autores Associados, 1989.

Ferriere, Adolphe. *The Autonomy of School Children in Communities of Children*. Neuchatel, Swiss: Delachaux et Niestle, 1950.

Ferry Gilles. *The Practice of Group Work: An Experience of the Formation of Teachers*. Paris: Dunod, 1970.

Fetsche, Irvin. *Karl Marx and Marxiams: From the Philosophy of the Proletariat to the Proletarian Vision of the World*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

Fischmann, Roseli, ed. *Brazilian School*. Sao Paulo: Atlas, 1987.

Fougeyrollas, Pierre. *Philosophy in Question*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

Foulquie, Paul. *Dialectics*. Sao Paulo: Publicações Europa-America, 1974.

Frankl, Viktor. *Psychotherapy and Its Image of Man*. Paris: Resna, 1970.

Frare, Jose Luiz. "Europe Builds the School for the 21st Century." Majalah *Nova Escola*, 6:51. Sao Paulo: September 1991, 18-23.

Freinet, Celestin. *Birth of a Popular Pedagogy*. Paris: Maspero, 1968.

-------. *For a School of the People*. Lisbon: Presença, 1973.

-------. *Education through Work*. 2 jil. Lisbon: Presença, 1974.

Freire, Ana Maria. *Illiteracy in Brazil*. Sao Paulo: Cortez, 1989.

Freire, Madalena. *The Passion to Know the World*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Freire, Paulo. *Education as a Practice of Freedom*. Prakata oleh Francisco Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

------. *Pedagogy of the Oppressed*. Prakata oleh Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

------. *Education and Change*. Prakata oleh Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

------. *Education in the City*. Prakata oleh Moacir Gadotti dan Carlos Alberto Torres. Sao Paulo: Cortez, 1991.

------. *Pedagogy of Hope: A reunion with Pedagogy of the Oppressed*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Freitag, Barbara. *School, State and Society*. Sao Paulo: Moraes, 1979.

Freyre, Gilberto. *The Big House and the Senzala: the Formation of the Brazilian Family in the Patriarchal Economy*. Ed. ke-14, 2 jil. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1969. Edisi pertama 1933.

Friedman, Milton, dan Rose Friedman. *Freedom to Choose: New Economic Liberalism*. Rio de Janeiro: Record, 1982.

Fromm, Erich. *The Marxist Concept of Man*. Sao Paulo: Zahar, 1979.

------. *On Disobedience and other essays*. New York: Seabury Press, 1981.

Furter, Pierre. *The Systems of Formation in their Contexts: Introduction to a Method of Comparative Education*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1982.

Gabel, Joseph. *Ideologies*. Paris: Anthropos, 1976.

Gadotti, Moacir. *Communication of the Teacher: An Essay of the Characteristics of the Education Relationship*. Prakata oleh Georges Gusdorf. Sao Paulo: Loyola, 1975.

------. *Education and Power: An Introduction to the Pedagogy of Conflict*. Sao Paulo: Cortez, 1980.

------. *Education against Education: the Forgetting of Education and Permanent Education*. Prakata oleh Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

------. *The Dialectic Conception of Education: An Introductory Study*. Sao Paulo: Cortez and Autores Associados, 1983.

------. *A Single School For All: Paths Toward School Autonomy*. Prakata oleh Florestan Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1990.

------. *Citizen School: A Class on the Autonomy of the School*. Sao Paulo: Cortez, 1992.

------. *Cultural Diversity and Education for All*. Sao Paulo: Graal, 1992a. Prakata oleh Jose Eustaquio Romao.

------. *Organization of Work at School: Some Presuppositions*. Sao Paulo: Atica, 1993.

------. *History of Pedagogic Ideas*. Prakata oleh Antonio Joaquim Severino. Sao Paulo: Atica, 1993.

Gadotti, Moacir; Paulo Freire; dan Sergio Guimaraes. *Pedagogy: Dialogue and Conflict*. Sao Paulo: Cortez, 1985.

Gadotti, Moacir, dan Otaviano Pereira. *Why the PT: the Origin, Design and the Consolidation of the Workers Party*. Prakata oleh Jose Dirceu de Oliveira e Silva dan pasca-kata oleh Jose Genoino Neto. Sao Paulo: Cortez, 1989.

Gadotti, Moacir, dan Carlos Alberto Torres. *The State and Popular Education in Latin America*. Campinas: Papirus, 1992.

Gelpi, E. Hore. *Human Complexity: Research and Formation*. Florence: Mecoll Publisher, 1992.

Giroux, Henry. *Teachers as Intellectuals: Toward A Critical Pedagogy of Learning*. Barcelona: Paidos, 1990.

Giroux, Henry, dan Peter McLaren, eds. *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. New York: SUNY Press, 1989.

Glasser, William. *The Quality School: Managing Students without Coercion*. New York: Harper Collins, 1990.

Goldman, Lucien. *Human Sciences and Philosophy*. Paris: Gothier, 1966.

------. *Dialectics and the Human Sciences*. Lisbon: Presents, 1973.

------. *Dialectics and Culture*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Goldsmith, Jimmy. "It's necessary to limit the power of the State." Koran *O Estado de S. Paulo*. 21 Oktober 1984.

Gorbachev, Mikhail. *Perestroika: New Ideas for My Country and the World*. Sao Paulo: Best Seller, 1987.

Gramsci, Antonio. *The Intellectuals and the Organization of Culture*. Rio de Janeiro: Civilizacao Brasileira, 1968.

------. *The Dialectic Conception of History*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968a.

------. *The Pedagogical Alternative*. Barcelona: Nova Terra, 1976.

------. *Letters from Prison*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

------. *Machiavelli, Politics and the Modern State*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978a.

Gruppi, Luciano. *The Concept of Hegemony in Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

Guevara, Ernesto. *Socialism and Man*. Paris: Maspero, 1967.

Guillerm, Alain, dan Yvon Bourdet. *Self-management: A Radical Change*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Gusdorf, Georges. *Why Teachers*? Paris: Payot, 1963.

Gutierrez, Francisco. *Total Language Pedagogy of the Means of Communication*. Buenos Aires: Humanitas, 1974.

------. *Education as Political Praxis*. Prakata oleh Paulo Freire. Mexico City: Siglo Veintiuno, 1984.

-------., ed. *Community Education and Popular Economy*. Heredia: Editorialpec, 1990.

Habermas, Jurgen. *Theory and Practice*. 2 jil. Paris: Fayard, 1972.

-------. *Technique and Science as "Ideology"*. Paris: Gallimard, 1976.

Hartung, Henri. *The Children of Promise*. Paris, Fayard, 1972.

-------. *The Time of Rupture: Permanent Education and Self-Management*. Neuchatel: A la Baconniere, 1975.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Phenomenology of the Spirit; Aesthetics: the Idea and the Ideal: Aesthetic Beauty and the Ideal; Introduction to the History of Philosophy*. Sao Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores), 1980.

-------. *Writings on Pedagogy*. Mexico City, Fundo de Cultura Economica, 1991.

Ianni, Octavio. *Imperialism and Culture*. Petrópolis: Vozes, 1979.

ICEA (International Community Education Association). *Report of the Sixth World Conference*. Coventry, Inggris: ICEA, 1991.

Illich, Ivan. *Deschooling Society*. Petrópolis: Vozes, 1973.

Illich, Ivan, dan Barry Sanders. *ABC: the Alphabetization of the Popular Spirit*. Paris: La Decouverte, 1990.

Judt, Tony. *Past Imperfect: French Intellectuals, 1944-1956*. Berkeley: University of California Press, 1992.

Knowles, Malcom. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Wilton, Conn.: Association Presse, 1980.

Konder, Leandro. *What is Dialectics*. Sao Paulo: Brasiliense, 1981.

-------. *Lukacs*. Porto Alegre Brazil: L&PM, 1980.

Korczak, Janusz. *How to Love a Child*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. Prakata oleh Bruno Bettelheim.

Kosik, Karel. *Dialectics of the Concrete*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

Kriesberg, Louis. *The Sociology of Social Conflicts*. N.J.: Prentice-Hall, 1973.

Krupskaia, N. *Communist Education: Lenin and Youth*. Madrid: Nuesta Cultura, 1978.

Laborit, Henri. *Informational Society: Ideals for Self-Management*. Paris: Cerf, 1973.

Lalande, Andre. *Technical Vocabulary and a Critique of Philosophy*. Paris: PUF, 1960.

Lambert, Jacques. *The Two Brazils*. Sao Paulo: Nacional, 1986.

Lao Tse. *Tao te King*. Paris: Gallimard, 1967.

Lapassade, George. *The Entry to Life*. Paris: Minuit, 1963.

-------. *Groups, Organizations, Institutions*. Paris: Gauttier-Villars, 1967.

-------. *Pedagogic Self-Management*. Paris: Gauthier-Villars, 1971.

Lebrun, Gerard. *What is Power*? Sao Paulo: Brasiliense, 1981.

Lefebvre, Henri. *Marxism*. Sao Paulo: Difel, 1974.

------. *Formal Logic, Dialectical Logic*. Rio Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

Lenin, Vladimir Ilich. *Materialism and Empirocriticism*. Paris: Ed. Sociales, 1948.

------. *Philosophical Notebooks*. Moscow: Ed. du Progres; dan Paris: d. Sociales, 1973.

------. *Public Instruction*. Moscow: Progresso, 1981.

Lipman, Matthew. *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press, 1988.

Lobrot, Michel. *Institutional Pedagogy: the School Versus Self-Management*. Prakata oleh J. Ardoino, Paris: Gauthier-Villars, 1972.

------. *For or Against Authority*? Paris: Gauthier-Villars, 1974.

Lombardi, Franco. *The Marxist Pedagogy of Antonio Gramsci*. Toulouse, Prancis: Privat, 1971.

Lowy, Michael. *Dialectical Method and Political Theory*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

------. *Ideologies and Social Science: Elements for a Marxist Analysis*. Sao Paulo: Cortez, 1985.

------. *The Adventures of Karl Marx against Baron Munchausen: Marxism and Positivism in the Sociology of Knowledge*. Sao Paulo: Busca Vida, 1987.

Ludojoski, Roque Luis. *Self-Management in Pedagogy*. Buenos Aires: Guadalupe, 1967.

Lukacs, Georg. *History and Class Conscience: Studies of Marxist Dialectics*. Mexico City: Grijalbo, 1969.

Luzuriaga, Lorenzo. *The Unique School*. Prakata oleh Lourenço Filho. Sao Paulo: Melhoramentos, 1934.

------. *A History of Public Education*. Sao Paulo: Nacional, 1958.

Macchiocci, Maria Antonieta. *In Favor of Gramsci*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Manacorda, Mario Alighiero. *Marx and Modern Pedagogy*. Barcelona: Oikos Tam, 1969.

------. *The Educative Principle in Gramsci*. Salamanca: Singueme, 1977.

------. *A History of Education: from Ancient Times to Our Days*. Sao Paulo: Cortez and Autores Associados, 1989.

Mandel, Ernest. *An Introduction to Marxism*. Porto Alegre: Movimento, 1978.

Mannheim, Karl. *Ideology and Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

Markovic, Mihailo. *Dialectics of Praxis*. Buenos Aires: Amorrotu, 1968.

Marcuse, Herbert. *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston: Beacon Press, 1964.

------. *Historic Materialism and Existence*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

------. *Ideas on a Critical Theory of Society*. Sao Paulo: Zahar, 1972.

Markus, Gyorgy. *The Theory of Knowledge in the Young Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Martins, Jose de Souza. *On the Capitalist Way of Thinking*. Sao Paulo: Hucitec, 1980.

Marx, Karl. *Capital*. New York: Random House, 1906.

------. *Misery of Philosophy*. Rio de Janeiro: Leitura, 1965.

------. *A Contribution to the Critique of Political Economy*. Lisbon: Estampa, 1973.

------. *Economic-Philosophical Manuscripts and Other Chosen Texts*. Abril Cultural (Os Pensadores), 1978.

------. *Sociology*. Octavio Ianni, ed. Sao Paulo: Atica, 1979.

------. *Capital*. 6 jil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

Marx, Karl, dan F. Engels. *Philosophic Letters and Other Writings*. Sao Paulo: Grijalbo, 1977.

------. *Chosen Works*. Sao Paulo: Alfa-omega, 1977a, 3 jil.

------. *German Ideology*. Sao Paulo: Grijalbo, 1977b.

------. *A Critique of Education and Teaching*. Teks-teks yang diorganisir, diperkenalkan, dan dikomentari oleh Roger Dangeville, Lisbon: Moraes, 1978.

Maturana R., Humberto. *Emotion and Language in Education and Politics*. Santiago: Hachete, CED, 1992.

McLaren, Peter. *Schooling as a Ritual Performance*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1986.

------. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman, 1989.

McLuhan, Marshall. *Mutations 1990*. Paris: Mame, 1969.

Mello, Guiomar Namo de. *First Grade Teaching*. Sao Paulo: Cortez, 1982.

------. *School Education; Passion, Thinking and Practice*. Sao Paulo: Cortez, 1986.

Mello & Souza, Antonio Candido. "Fernando Azevedo" Dalam: *Revista (Municipal Education Journal)*. Sao Paulo: Cortez, Ano I, No 1, jumbo 1988, hlm. 79-81.

Mendel, Gerard. *To Decolonize the Child: Sociopsycho-analysis of Authority*. Paris: Payot, 1971.

Mendel, Gerard, dan Christian Vogt. *The Educative Manifesto: Questioning and Socialism*. Paris: Payot, 1973.

Mendes, Durmeval Trigueiro, ed. *The Philosophy of Brazilian Education*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

Mialaret, Gaston. *An Introduction to Pedagogy*. Sao Paulo: Atlas, 1977.

Montero, Antonio Moreno. "Spain Searches for an Autonomous School." Wawancara oleh Jose Luiz Frare. Majalah *Nova Escola*. 6:50 Sao Paulo: Agustus 1991 20-25.

Morales-Gomez, Daniel A., dan Carlos Alberto Torres. *Education for All: Prospects and Implications for Latin America in 1990s*. Los Angeles: School of Education, UCLA, Maret 1990.

Morin, Edgar. *The Lost Paradigm: Human Nature*. Paris: Seuil, 1973.

Morin, Lucien. *The Charlatans of New Pedagogy*. Prakata oleh Gaston Mialaret. Lisbon: Publicações Europa-America, 1976.

Mortimer, J. Adler. *Paideia Proposal*. Brasilia: UnB, 1984.

Motta, Carlos Guilherme. *Ideology and Brazilian Culture (1933-1974)*. Sao Paulo: Atica, 1977.

Motta, Fernando C. Prestes. *What is Bureaucracy*. Sao Paulo: Brasiliense, 1981.

Naisbitt, John, dan Patricia Aburdene. *Megatrends 2000: Ten New Trends for the Transformation of Society in the Nineties*. Sao Paulo: Amana-Key, 1990.

Nicol, Eduardo. *The Principles of Science*. Mexico City: Fondo de Cultura Económica, 1965.

Nogueira, Madza J. "Open debate: the challenge of Constituent." Majalah *ANDE*, Sao Paulo: 1986.

OECD-CERI. *Multicultural Education*. Paris: OECD, 1987.

Oliveira, Rosiska Darcy de. *In Praise of Difference: the Emerging Feminine*. Sao Paulo: Brasiliense, 1992.

Paiva, Vanilda, ed. *Perspectives and Dilemmas of Popular Education*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

Palacios, Jesus. *The School Question: Critiques and Alternatives*. Barcelona: Laia, 1978.

Pantillon, Claude. *What to Do With A Philosophy of Education*. Lausanne, Swiss: L 'Age d'Homme, 1981.

------. *Changing Education: the Thematics of Change in Permanent Education*. Prakata oleh Chadly Fitouri. Lausanne, Swiss: L 'Age d'Homme, 1983.

Pantillon, Claude, dan Moacir Gadotti. *Philosophical Manifesto: toward a Philosophy of Education*. Jenewa: Faculty de Psychologie et des Sciences de l 'Education, 1976.

Paranhos, Adalberto. *Dialectics of Domination: Domination, Ideology and Class Conscience*. Campinas: Papirus, 1984.

Pereira, Luiz Carlos Bresser. *State Society and Technobureaucracy*. Sao Paulo: Brasiliense, 1981.

Piaget, Jean. *Where is Education Going?* Paris: UNESCO, 1972.

Piaget, Jean, dan J. Heller. *Autonomy in the School*. Buenos Aires: Losada, 1950.

Pinkevich, Alfred. *Modern Pedagogical Theories and the New Education in the USSR*. Mexico City: Fuente Cultural, 1941.

Pistrak, E. *Fundamentals of the School of Work*. Sao Paulo: Brasiliense, 1981. Diperkenalkan oleh Mauricio Tragtenberg.

Plekhanov, G. *Materialistic Conception of History*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL. *World declaration on education for all and the plan of action to fulfill basic learning needs*. World Congress on Education for All, Jomtien, Thailand, 5-9 Maret 1990, Diterjemahkan oleh Carmem Emilia Perez, Jose Eustaquio Romao, dan Moacir Gadotti. Brasilia, UNICEF, 1991.

Politzer, Georges, dkk. *Fundamental Principles of Philosophy*. Sao Paulo: Hemus, 1970.

Ponce, Anibal. *Education and Class Struggle*. Sao Paulo: Cortez and Autores Associados, 1981.

Portelli, Hugues. *Gramsci and the Historical Block*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Poster, Cyril, dan Angelika Kruger. *Community Education in the Western World*. London: Routledge & Kegan Paul, 1990.

Poster, Cyril, dan Jurgen Zimmer. *Community Education in the Third World*. London: Routledge & Kegan Paul, 1992.

Poulantzas, Nicos. *Political Power and Social Classes in the Capitalist State*. Mexico City: Siglo Veintiuno, 1971.

------. *Social Classes in the Capitalism of Today*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Prado, Jr., Caio. *Dialectics of Knowledge*. 2 jil. Sao Paulo: Brasiliense, 1952.

Reboul, Olivier. *Philosophy of Education*. Sao Paulo: Melhoramentos, 1974.

Reich, Wilheim. *What is Class Consciousness?* Oporto, Portugal, 1976.

------. *Dialectic Materialism and Psychoanalysis*. Lisbon: Presença, 1977.

Reimer, Everett. *The School is Dead*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

Ribeiro, Darcy. *The Necessary University*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

Ricoeur, Paul. *Interpretation and Ideologies*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

Rockwell, Elsie, dan Justa Espeleta. *Participatory Research*. Sao Paulo: Cortez and Autores Associados, 1986.

Rodrigues, Neidson. *The State, Education and Economic Development*. Sao Paulo: Cortez and Autores Associados, 1982.

Rogers, Carl. *Becoming a Person*. Lisbon: Moraes, 1973.

------. *From Person to Person: the Problem of the Human Being*. Sao Paulo: Pioneira, 1976.

Romao, Jose Eustaquio. *Local Power and Education*. Prakata oleh Moacir Gadotti. Sao Paulo: Cortez, 1992.

Rossi, Wagner Goncalves. *Capitalism and Education*. Prakata oleh Mauricio Tragtenberg. Sao Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

------. *Pedagogy of Work*. 2 jil. Sao Paulo: Moraes, 1981.

Rousseau, Jean-Jacques. *A Discourse on the Origin and the Fundamentals of Inequality between Men*. Paris: Gallimard, 1965.

------. *Emile or on Education*. Pengantar oleh Michel Launay. Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

Rubel, Maximilien. *Pages of Karl Marx: for a Socialist Ethics*. Paris: Payot, 1970, 2 jil.

Salm, Claudio. *School and Work*. Sao Paulo: Brasiliense, 1980.

Sander, Beno. *Consensus and Conflict: Analytical Perspectives in Pedagogy and the Administration of Education*. Sao Paulo: Pioneira, 1984.

Santos, Jose Luiz dos. *What is Culture*? Sao Paulo: Brasiliense, 1984.

Santos, Theotonio dos. *The Concept of Social Classes*. Petrópolis, Vozes, 1985.

Sarup, Madan. *Marxism and Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1978.

Sartre, Jean-Paul. *A Critique of Dialectical Reason*. Paris: Gallimard, 1960.

Saviani, Dermeval. *Education: from Common Sense to Philosophical Consciousness*. Sao Paulo: Cortez and Autores Associados, 1980.

------. *School and Democracy*. Sao Paulo: Cortez and Autores Associados, 1983.

------. *Public Schooling and Some Words on the University*. Sao Paulo: Cortez, 1984.

Schaff, Adam. *Technocratic Society: Ideology and Social Classes, the End of Ideology*. Sao Paulo: Documentos, 1969.

Schmied-Kowarzik, Wolfdrietrich. *Dialectic Pedagogy: from Aristotle to Paulo Freire*. Sao Paulo: Brasiliense, 1983.

Schwartz, Bertrand. *Education Tomorrow*. Paris: Aubier Montaigne, 1973.

Severino, Antônio Joaquim. *Education, Ideology and Counter-Ideology*. Sao Paulo: EPU, 1986.

Sherover-Marcuse, Erica. *Emancipation and Consciousness: Dogmatic and Dialectical Perspectives in the Early Marx*. New York: Brazil Blackwell, 1986.

Silveira, Paulo. *From the Side of History: A Critical Reading of the Work of Althusser*. Sao Paulo: Pólis, 1978.

Smart, Barry. *Sociology, Phenomenology and Marxist Analysis*. Sao Paulo: Zahar, 1978.

Snyders, Georges. *Where Non-directive Pedagogies Are Going*? Paris: PUF, 1974.

------. *Progressist Pedagogy*. Coimbra: Almedina, 1974a.

------. *School, Class and Class Struggle*. Lisbon: Moraes, 1977.

------. *Happiness at School*. Sao Paulo: Manole, 1988.

Steinbeck, John. *The Grapes of Wrath*. New York: Viking, 1967.

Stockfelt, Torjorn. *Pedagogy of the Life of Work*. Stockholm: University of Stockholm, ALPlatim, 1991.

Suchodolski, Bogdan. *Marxist Theory of Education*. Mexico City: Grijalbo, 1966.

------. *Treaty on Pedagogy*. Barcelona: Peninsula, 1971.

——. *Pedagogy and the Great Philosophical Currents*. Lisbon: Horizonte, 1972.

Sweezy, Paul M. *Theory of Capitalist Development*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

Tedesco, Juan Carlos. *The Regional Educative Liberation and Active Strategies for the World Congress on Education for All*. Consulta de Quito, 28 November - 1 Desember 1989.

------. *Some Aspects of the Educative Privatisation in Latin America*. Quito: Institute Fronesis, 1991.

Teixeira, Anisio. *A Short Introduction to the Philosophy of Education*. Sao Paulo: Nacional, 1975.

------. *Education is not a Privilege*. Sao Paulo: Melhoramentos, 1977.

Tocqueville, A. *Democracy in America*. Sao Paulo: Nacional, 1969.

Torres, Carlos Alberto. *The Politics of Nonformal Education in Latin America*. Prakata oleh Martin Carnoy. New York: Praeger, 1990.

------. *Political Sociology of Education*. Prakata oleh Moacir Gadotti. Sao Paulo: Cortez, 1993.

Torres, Rosa Maria. *Discourse and Practice in Popular Education*. Ijuí: UNIJUI 1988.

------. *Nicaragua: Popular Revolution. Popular Education*. Mexico City: Linea, 1985.

Tragtenberg, Mauricio. *Bureaucracy and Ideology*. Sao Paulo: Atica, 1977.

Trento, Provincia Autona di. *For a Quality School*. Edisi khusus dari jurnal *II Trentino*, 27:113. November 1990.

Tse-Tung, Mao. *The Philosophy of Mao Tse-Tung*. Belém, Brasil: Boitempo, 1979.

UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank. *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s*. (dokumen latar belakang). New York: UNICEF House, April 1990.

——. *World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*. New York: UNICEF House, Mei 1990a.

UNESCO. *Self-management in Educative Systems*. Paris: UNESCO (Estudios y documentos de educación, 39). 1981.

Vasquez, Adolpho Sanchez. *Philosophy of Praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Vasquez, Aida, dan Fernand Oury. *Toward an Institutional Pedagogy*. Paris: Maspero, 1967.

Vieira Pinto, Alvaro. *Conscience and National Reality*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

------. *Science and Existence: Philosophical Problems of Scientific Research*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

Villalobos, Andre, dkk. *Social Classes and Productive Work*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Wanderley, Luiz Eduardo W. *Educating to Transform: Popular Education, the Catholic Church and Politics in the Grassroots Education Movement*. Petrópolis: Vozes, 1984.

Weber, Max. *Essays on the Theory of Science*. Paris: Pion, 1968.

DAFTAR INDEKS

A
- Aksi, *lihat juga* Praksis
  — dan refleksi, vii, 48
  — transformatif, vii, 13
- Alienasi, 62, 64-65, 68, 71
- Althusser, Louis, xvi, 53
- Anti-otoritarianisme, vi, 82, 151
- Antagonisme, ix, 34, 62, 66
- Antropologi, xiii, 17, 31, 61, 62
- Apple, Michael W., xxii, xxvi
- Aristoteles, 35, 40, 41, 69, 115
- Otonomi (Autonomy), xx, xxvi, 76, 82, 83, 101, 119-136
  — sekolah, xx, xxvi, 119, 124, 151, 156-166
  — individu/murid, 82, 83, 151, 152, 153

B
- Babeuf, Graco, 120
- Bakhtin, Mikhail, viii
- Bakunin, Mikhail, 121, 154
- Birokrasi, viii, x, 68, 82, 92, 95
  — dan pendidikan, viii, 95, 122
- Borjuasi
  — budaya, 110, 131
  — pendidikan, xxvii, 27, 36, 59-80, 117
  — sekolah, 68, 74, 123
- Braverman, Harry, 106, 109, 116
- Buber, Martin, vii, 33
- Budaya
  — dan identitas, 137, 169-172
  — dan sekolah, 100, 105, 132, 144
  — kerakyatan, xxvi, 103, 135, 144, 172
  — massa, 142, 144-146

C
- Cabral, Amílcar, 71, 150
- Castoriadis, Cornelius, 131, 173
- Chaui, Marilena, 102, 135, 136
- Comenius, Jean Amos, 60, 124, 152

D
- Demokrasi / Demokratisasi
  — dalam pendidikan, vii, 33, 76, 81
  — manajemen sekolah, 128, 160-161, 165
- Desentralisasi, 95, 130, 157, 164
- Dewey, John, vi, xv, 33, 36, 86, 94, 131, 152

- Dialektika, xv, xvi, xvii, 7, 11, 15, 39-58
  — dan kebenaran, 55
  — dan pendidikan, iii, xi, 27, 35
  — Hegelian, xvi, 42, 43
  — Marxis, xvi, 42-45, 61
  — metode, 51-54
  — prinsip-prinsip, 46-51
- Dialog, vi, vii, viii, ix, x, xv, 33-35, 151
  — sebagai praktik pedagogis, vi, 34
  — kritik terhadap, viii
  — vs. konflik, ix-x
- Dogmatisme, 53, 57, 58, 77

E

- Eksistensialisme, vii, xvii, xviii, 60, 98
- Elitisme, 69, 74, 121, 127
- Emansipasi, 68, 70
- Empirisme, 43, 105
- Engels, Friedrich, xxii, 42, 46, 59, 67, 69, 70, 121
- *Escola Cidadã* (Sekolah Warga), xxvi, xxvii
- Etika, ix, xi, xv, 71, 93, 150

F

- Feminisme, xvii, xxv
- Fenomenologi, 33, 39
- Feuerbach, Ludwig, vi, xvi, 30, 42, 53, 62
- Filsafat
  — dialektis, iii, vi, ix, xi
  — pendidikan, v, vi, xv, xvii
  — praksis, xvi, 56
- Freire, Paulo, iii, v, vi-xi, xvii, xxi, xxvi, xxix-xxx, 34, 36, 61, 102, 104, 112, 117, 123, 132, 150, 172
- Friedman, Milton, 96, 128, 129, 142
- Fungsionalisme, 111, 135, 143, 164

G

- Gadotti, Moacir
  — sebagai penulis, iii
  — diskusi dengan McLaren, v-xiii
  — respons kepada Torres, xxv-xxvii
- Gender, viii, xxv, xxvi
- Giroux, Henry A., xxvi
- Globalisasi, 139, 171, 182
- Gramsci, Antonio, vi, xvi, 55, 57, 59, 60, 72, 73-80, 81, 102, 126
  — hegemoni, 73, 75
  — intelektual organik, 72-74
  — sekolah unitari, 76, 126
- Gusdorf, Georges, vii, ix, 33

H

- Habermas, Jürgen, xvi, 99
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, vi, xvi, xvii, 35, 36, 41-44, 53, 56, 59, 63, 124
  — dialektika, xvi, 41-43
  — dan Marx, vi, xvi, 36, 43, 53
  — idealisme, 42, 56
- Hegemoni, 73, 75, 136, 164
- Herakleitos, 39, 40, 42
- Hierarki, 68, 83, 90, 95, 99
- Historisitas, xi, 34, 35, 56

- Humanisme / Humanistik, v, vii, viii, x, 30, 35, 77, 81, 93, 151, 164
  — pendidikan, v, vii
  — dan pedagogi dialog, vii, x

I

- Ideologi, xix, xxii, 56, 59, 73, 87, 88, 103, 107, 115, 136, 160
  — borjuis, 57, 107, 115
  — dan hegemoni, 73, 75
  — dan pendidikan, xxii, 59, 73
  — otoriter, 87
- Individualisme, vii, 70, 101, 103, 113
- Infrastruktur, 72, 75, 76
- Intelektual, 65, 72, 73
  — organik, 72-74
  — dan kerja manual, 74, 87, 119
- ISBN, 3

J

- Jerman, vi, xvi, 51, 66, 76
- Jepang, v, 131, 140, 170

K

- Kapitalisme, xxii, 64, 66, 67, 69, 82, 95, 103, 111, 114, 116, 120, 123, 127
  — dan pendidikan, 66, 82, 103, 114
  — dan sekolah, 116, 123, 127
  — krisis, 71
- Kekuasaan (Power), ix, 36, 37, 38
  — dan pendidikan, 36, 37
  — di sekolah, 88, 96, 114
- Kelas sosial, xvii, xxvi, 37, 59, 71, 103-118
  — kesadaran kelas, xv, 73, 104, 107-111
  — perjuangan kelas, viii, xxvi, 59, 71, 103-118, 117
- Kerakyatan (Populer), v, xi, xxvi, 76, 102, 103, 104, 119, 135, 136, 142
  — pendidikan, 119, 134, 189, 192-194
  — sekolah, v, xi, 102, 135, 136, 142
- Kerja (Labor/Work), xvii, 31, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70
  — sebagai prinsip edukatif, 66-68
  — pembagian, 65, 66, 70
- Konder, Leandro, 41, 43, 48, 54
- Konflik, ix, x, xii, xv, xxvi, 34, 37, 60, 81, 98, 164
  — dan dialog, ix-x
- Kontradiksi, xv, xvi, 39, 42, 48, 50
- Kritis, pemikiran/teori,
  — pedagogi, vi, xxvii, 49-69, 81, 93
  — secara umum, xi, xv, 21
- Kurikulum, xviii, 125, 131, 156, 174, 175, 178, 180, 184

L

- Laborit, Henri, 89, 90, 97
- Lefebvre, Henri, vi, 44, 53, 54
- Lenin, Vladimir, xvi, xxvii, 42, 58, 61, 73, 74, 121, 122, 127
- Liberalisme/Liberal, vii, 102, 132, 135
- Literasi, v, 103, 140, 174, 176
- Lobrot, Michel, 34, 50, 82, 83, 84, 85, 140, 155
- Locke, John, 120, 152
- Lukács, Georg, xvi, 104, 107, 108, 109, 110

M

- Manacorda, Mario Alighiero, 60, 79
- Marcuse, Herbert, vi, xvi, 99, 160

- Marx, Karl / Marxisme, vi, xi, xii, xv, xvi, xvii, xxii, xxv, 22, 34-36, 41-45, 53, 55-58, 59-72, 85, 91, 104, 105, 107, 111, 117, 121, 124, 189, 192, 197
  — Dialektika Marxis, xvi, 42-45
  — dan pendidikan, xi, 59, 62, 67, 117
  — dan Hegel, vi, xvi, 36, 43, 53
  — Kritik terhadap, xvii, 53, 57
  — Teori kelas, xxii, 105
- Masyarakat
  — kelas, 10, 50, 78, 113
  — sipil, xxvi, 74, 75, 76
  — politik, 74, 75
- McLaren, Peter, v, vi, vii, viii, ix, x, xi, xii, xiii, xxvi
- Metode
  — Dialektis, 39, 51-54
  — Penelitian vs. Pemaparan, 51-52
- Modernitas / Modernisme, xvi, xxii, 37, 170, 195, 196
- Mogok (Strike), 106, 112-113
- Montaigne, Michel de, 119, 152
- Montessori, Maria, 152, 155
- Moralitas / Moral, xv, 36, 74, 77
- Multikulturalisme, xix, 139, 141, 171, 173-180, 195

N

- Nalar (Reason), 41
- Negara (State), xx, xxi, xxvi, 68, 76, 114, 115, 129, 130
- Neoliberalisme, xx, xxvi
- Netralitas, 33, 34, 94
- Nietzsche, Friedrich, 60
- Nondirektivitas, 27, 34, 49, 81, 82, 90, 91, 92, 93, 97, 144

O

- Otoritas (Authority), vi, x, 68, 81, 82, 83, 84-86, 90, 92, 97, 98, 101
  — dan kebebasan, 78, 80, 90, 101
  — guru, vi, 85, 96
- Otonomi, *lihat entri di bawah huruf A*
- Owen, Robert, 120

P

- *Paideia*, 101, 131
- Partai politik, 74, 103, 113
- Partisipasi, x, xx, 81, 92, 95, 96, 99, 128, 160
- Pedagogi
  — Dialogis, vi, 10, 33, 35, 61, 81
  — Institusional, 34, 82, 83, 92, 113, 156
  — Kritis, vi, xxvii, 49-69, 81, 93, 98
  — Praksis, *lihat judul buku*
  — Sosialis, 60, 82, 91, 113, 114
- Pendidikan
  — Dasar, 148-151, 180-188
  — Permanen, 116, 156, 190
  — Publik, v, xx, 67, 81, 102, 119, 122, 128
- Platon, 36, 40, 60, 124
- Politik, vii, x, xi, xv, 22, 31, 34, 36, 37, 56, 59, 67, 73, 81, 85, 103, 112, 113, 114
- Ponce, Anibal, 59, 115
- Postmodernisme, vi, xv, xvii, xxii, xxix, 191, 192, 194-196
- Poulantzas, Nicos, vi, 105, 106, 107
- Praksis, iii, v-xiii, xv-xxiii, xxv, xxix, xxx, 7, 8, 12, 13, 19, 30, 31, 38, 56, 62, 91, 104
- Proletariat, 49, 55, 56, 73, 74, 109, 125

- Proudhon, Pierre Joseph, 120, 124, 154
- Psikologi, vii, 33, 83, 84, 92

Q

R

- Rabelais, Francois, 119, 152
- Radikalisme, v, 111, 132
- Rasionalitas / Rasionalisme, xviii, 57, 60, 132, 140, 191
  — dan modernitas, 191
- Refleksi, vii, xxii, 38, 45, 80, 93, 105, 123
  — dan aksi (praksis), vii, 80
- Reformasi
  - pendidikan, vi, 37, 92, 156-158
  - sosial, vi
- Reimer, Everett, 138, 140
- Reproduksi
  — sosial dan kultural, xvii, 37, 94, 101, 154, 164
- Revolusi / Revolusioner, xi, xxvii, 36, 53, 55, 57, 62, 73, 81, 84, 87, 123
  — Prancis, 125, 140
  — Rusia, 122, 126
- Ricoeur, Paul, 98
- Rogers, Carl, vii, 83, 84, 86, 91, 97, 155, 160
- Romantisme, ix, 34
- Rossi, Wagner, 57, 61
- Rousseau, Jean-Jacques, 36, 41, 60, 78, 93, 120, 130, 152

S

- Saint-Simon, Henry de, 120
- Saviani, Dermeval, 104, 114, 133, 134
- Sekolah (School)
  — dan budaya, 100, 105, 132, 144
  — dan masyarakat, vii, x, 36, 113, 114
  — baru (New School), vi, xii, xiii, 33, 34, 81, 113, 143, 148, 152, 153
  — otonom, *lihat* Otonomi, sekolah
  — publik, v, xx, 67, 81, 102, 119, 122, 128, 132-135
  — sebagai proyek sosiokultural, 105-118
  — tunggal / unitari, 76, 119, 124-127, 132-134
  — warga (Citizen School), v, 119-136, 150, 162-164
- Sektarianisme, 53, 55
- Sintesis, xvi, xvii, 17, 39, 41, 42, 48, 67, 98, 101, 145, 147, 150, 164, 172, 174
- Snyders, George, 82, 86, 91, 92, 97, 142-150, 159, 172
- Sokrates (Socrates), vii, 39, 112, 151
- Sosialisme / Sosialis, 34, 56, 58, 60, 61, 71, 85, 87, 88, 89, 91, 102, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 130, 150, 154, 164
- Spontanitas, 73, 77, 79, 81, 164
- Stalinisme, 49, 103
- Steinbeck, John, 112, 113
- Strukturalisme, xi, xvi
- Subjektivitas, 44, 194
- Suchodolski, Bogdan, 60, 62, 123, 124, 131, 150
- Superstruktur, 40, 42, 50, 57, 59, 72, 74-76
- Swakelola (Self-management), 81, 82, 83, 85, 88, 90, 92-98, 100, 101, 154, 155, 164

T

- Teori
  — dan praktik, x, xii, xv, xxvii, 11, 35, 38, 92, 99
  — kritis, *lihat* Kritis, pemikiran/teori

- Teknologi, 71, 81, 140, 191, 195
- Tesis (Dialectical), 42, 48
- Torres, Carlos Alberto, xii, xv-xxiii, xxv
- Totalitas, 47, 48, 80, 106, 107
- Tradisi, vi, 13, 19, 20, 26, 34, 45, 83, 94, 110, 119
- Transformasi, vii, xii, xxvii, 11, 22, 30, 31, 34, 37, 47, 48, 62, 72, 85, 89, 101, 108, 123, 124
- Transparansi, 56, 92, 157, 160, 167

U

- Unitari (sekolah), *lihat* Sekolah tunggal / unitari
- Universalisme / Universalitas, 56, 108, 114, 115, 182
- Universitas, v, 68, 77, 78, 95, 143, 151, 163, 185
- Utopia, ix, xii, xviii, 34, 38, 100, 120, 124, 167

V

- Verbalisme, vii, xxvii
- Visi, vii, x, xv, xxvi, 34, 36, 40, 57, 72, 74, 102, 105, 116, 123, 131, 142, 150, 152, 160, 164, 167, 181, 182, 184, 192, 194

W

- Wacana (Discourse), xx, 84, 93, 173
  — otoritas, 84
  — dan postmodernisme, 192
- Wagner Rossi, 57, 61
- Wanderley, Luiz Eduardo, 102
- Warga (Citizen), v, xiii, 26, 115, 128, 150, 152
  — dan demokrasi, 130
  — pendidikan untuk kewarganegaraan, xiii, 26, 128
  — Sekolah Warga, 119-136
- Wartofsky, Marx W., xvi
- Weber, Maurice, 126
- Wells, H.G., 34

X

- Xenofobia, 177

Y

- Yugoslavia, 57, 154, 155
  — dan swakelola, 154
- Yunani (Greek), xiii, xviii, 39, 70, 131, 138, 147, 151
  — filsafat, xiii, 151
  — dialektika, 39

Z

- Zenon dari Elea, 39
- Zetkin, Clara, 76
- Zimmer, Jurgen, 193